

Maria de Lurdes Maciel Gomes Cunha

**A agenda da avaliação nos programas de
educação e formação de adultos
– Políticas e práticas de avaliação num CNO**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Lurdes Maciel Gomes Cunha

**A agenda da avaliação nos programas de
educação e formação de adultos
– Políticas e práticas de avaliação num CNO**

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor Licínio C. Lima

Dezembro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Licínio C. Lima, pelo seu apoio e incentivo, pelos preciosos conselhos e orientações e por fomentar o meu interesse na temática da educação e formação de adultos.

Agradeço à equipa de professores do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Avaliação pelas oportunidades de aprendizagem, em particular à coordenadora do curso, Professora Maria Palmira Alves.

Agradeço à organização de enquadramento do CNO objecto de estudo, à sua equipa técnica, às adultas entrevistadas, e em particular ao coordenador, pelo acolhimento e pela disponibilidade para partilhar informações e opiniões, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Agradeço à equipa da Quaternaire Portugal, Consultoria para o Desenvolvimento SA, pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, e em particular aos elementos da administração pelo apoio e condições facultadas para a elaboração da Dissertação.

RESUMO

A agenda da avaliação nos programas de educação e formação de adultos – Políticas e práticas de avaliação num CNO

O objectivo da Dissertação é o estudo das relações entre as concepções de educação e formação de adultos e as concepções de avaliação, e o seu desenvolvimento está ancorado na análise das práticas de avaliação de um Centro de Novas Oportunidades (CNO), com ênfase nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível escolar. A elucidação das relações entre a educação e a formação de adultos e a avaliação baseou-se num quadro teórico, que permitiu concluir que os padrões de coerência que se estabelecem no plano das teorias não resistem à dinâmica das práticas educativas. Às dificuldades na articulação entre avaliação/ aprendizagem/ ensino, acrescem as tensões que percorrem os modelos de educação e formação de adultos, que resultam da coabitação de diferentes objectivos e da convivência de pedagogias inovadoras com políticas centradas na performatividade e no ajustamento das competências. Neste contexto, predominam modelos de avaliação orientados para as lógicas da “medida” e do “controlo” dos resultados e dos procedimentos, em contraponto aos modelos que valorizam a participação e o *empowerment* dos avaliados.

O trabalho empírico foi realizado num CNO através da metodologia do estudo de caso. A informação recolhida reflecte as complexidades do processo RVCC, no que respeita nomeadamente à concepção do modelo e dos referenciais de suporte e à operacionalização dos métodos de avaliação. As adultas participantes e a equipa técnica valorizam de forma positiva a experiência e os resultados, sem contudo deixar de questionar algumas das orientações. A relevância dos resultados ao nível da mobilização dos adultos para estratégias de aprendizagem ao longo da vida é confrontada com os efeitos da massificação do acesso a esta prática educativa e da hegemonia dos objectivos da certificação.

Conclui-se que a agenda da avaliação no CNO estudado é marcada por tensões e lógicas contraditórias que afectam as ideias de ruptura face ao modelo escolar e de inovação pedagógica, porque embora mobilize uma avaliação ao serviço do *empowerment* e das aprendizagens dos adultos é óbvia a relevância da avaliação sumativa e certificativa. Múltiplos factores contribuem para a compreensão desta realidade, nomeadamente a (i) complexidade da avaliação em educação, e em particular a avaliação de competências em contextos de formação experiencial e (ii) a ambiguidade dos objectivos que norteiam esta prática educativa, que por um lado valorizam as dimensões críticas, humanistas e emancipatórias da educação dos adultos, mas por outro reforçam a sua orientação para a performatividade, a adaptabilidade e a lógica do mercado das qualificações.

ABSTRACT

The assessment agenda in education and training for adults - Policies and practices of assessment in a New Opportunities Centre

The aim of the Dissertation is the study of relationship between adult education/ training conceptions and assessment conceptions, and their development is based on the analysis of evaluation practices in a New Opportunities Centre (NOC), with emphasis on processes of recognition, validation and certification of competences (RVCC), school level. The comprehension of the relationship between education/ training for adults and assessment was based on a theoretical framework, which showed that the patterns of coherence that are established in theory doesn't resist to the effective educational practices. To the difficulties in linking assessment/ learning/ teaching, are added the tensions that characterize the adult's education and training models that result in the cohabitation of different objectives and in the coexistence of innovative pedagogies with policies focused on performativity and labour market adjustment. In this context, prevails evaluation models oriented to the ideas of "measure" and "control" the results and the procedures, in contrast to models who value the adult's participation and empowerment.

The empirical work was conducted in a NOC through the methodology of the case study. The information collected reflects the complexities and conflictualities of the RVCC process, particularly with regard to the design of the assessment model and tools and the application of assessment methods and techniques. The adult's participants and the technical team appreciated positively both the experience and the outcomes. But some of the guidelines have also been questioned, and the relevance of adult participation in lifelong learning strategies is confronted with the effects of mass access to RVCC processes and the importance of certification objectives.

It is concluded that NOC's evaluation agenda is characterized by difficulties and contradictory logics that affects the ideas of breaking the school model and pedagogical innovation. Although learning-oriented assessment and empowerment evaluation are mobilized, it's obvious the weight of summative and certificative assessment.

Multiple factors contribute to understand this situation, namely (i) the complexity of assessment in education, and in particular the assessment of competencies in experiential learning contexts and (ii) the ambiguity of the objectives of this educational practice, which for a hand value the critical and humanist dimensions of adult education, but otherwise reinforce its direction for performativity, adaptability and marketable work skills.

Índice

RESUMO	v
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I. QUADRO TEÓRICO DE SUPORTE À ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E A AVALIAÇÃO	9
1. Teorias e concepções da educação e formação de adultos	10
1.1. Introdução	10
1.2. Concepções de educação e formação de adultos	14
1.3. Reconhecimento, validação e certificação de competências	24
1.4. Nota conclusiva	30
2. Teorias e concepções da avaliação na educação e formação de adultos.....	34
2.1. Introdução	34
2.2. Problemáticas da avaliação na educação e formação de adultos	38
2.2.1. <i>Concepções da avaliação em educação</i>	38
2.2.2 <i>Foco e metodologias da avaliação na educação e formação de adultos</i>	46
3. Síntese do quadro teórico	50
PARTE II. TRABALHO EMPÍRICO – ESTUDO DE CASO, CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES	61
4. Metodologia.....	62
4.1. Quadro metodológico global	62
4.2. Métodos de recolha de dados.....	65
5. A avaliação no contexto dos CNO, Centros Novas Oportunidades.....	71
5.1. Os CNO como objecto de avaliação	71
5.2. Modelo de avaliação definido para o processo RVCC	76
6. Apresentação do CNO objecto de estudo de caso	83
7. Apresentação de resultados: A avaliação no CNO objeto de estudo de caso – percepções e práticas.....	87
7.1. INO e concepções de EFA associadas.....	87
7.2. Orientação do processo RVCC e métodos de avaliação	96
7.3. Regulação institucional.....	111
CONCLUSÕES	114
BIBLIOGRAFIA	122

APÊNDICES	126
Apêndice A. Entrevistas à equipa do CNO	126
Apêndice B. Entrevistas às adultas participantes	189

Índice de tabelas

Tabela 1. Objectivos da Dissertação	3
Tabela 2. Questões principais e secundárias da Dissertação.....	4
Tabela 3. Concepções da educação e formação de adultos	22
Tabela 4. Concepções da avaliação da educação.....	45
Tabela 5. Categorias de análise e indicadores de suporte ao trabalho empírico	58
Tabela 6. Caracterização dos entrevistados/ equipa técnica	67
Tabela 7. Caracterização das entrevistadas/ adultas participantes	68
Tabela 8. Estruturação da recolha de dados empíricos por questões de investigação, categorias de análise, indicadores e fontes de informação.....	70
Tabela 9. Componentes de avaliação do CNO aos níveis micro e meso.....	75
Tabela 10. Códigos de referência das entrevistas	87

Índice de figuras

Figura 1. Elementos centrais da investigação	5
Figura 2. Evolução das teorias e concepções sobre avaliação em educação segundo Figari (2006).....	42
Figura 3. Relações entre as concepções de educação e formação de adultos e as concepções de avaliação	54
Figura 4. Níveis de abordagem da Iniciativa Novas Oportunidades.....	74

Siglas

ALV Aprendizagem ao Longo da Vida

ANQ Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP

CNO Centro de Novas Oportunidades

CONFINTEA Conferência Internacional de Educação de Adultos

EAEA European Association for Education of Adults

EFA Educação e Formação de Adultos

FSE Fundo Social Europeu

INO Iniciativa Novas Oportunidades

RVCC Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

A Dissertação aborda o tema da avaliação na educação e formação de adultos (EFA) e o seu desenvolvimento realiza-se a partir do estudo das práticas de avaliação de um Centro de Novas Oportunidades (CNO), com ênfase nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível escolar. Os objectivos principais são estudar (i) as relações que se estabelecem entre as concepções de avaliação e as concepções de educação e formação de adultos e (ii) o modo como as práticas de avaliação do CNO seleccionado para estudo de caso se articulam com as concepções de educação e formação de adultos que enformam a sua actividade.

A avaliação constitui uma dimensão intrínseca da educação e formação que é marcada na actualidade pela afirmação de um protagonismo crescente e que independentemente da perspectiva adoptada (avaliação das políticas, dos programas, das instituições, dos profissionais, dos alunos e das aprendizagens), faz eco de uma cultura em que dominam os valores da medição dos resultados, da eficácia e da eficiência. Alves e Machado ilustram bem esta ideia:

“... a defesa de uma ‘cultura da avaliação’, em todos os sectores de acção estatal e da sociedade, tornou-se um lugar comum, sendo concomitante (colaborante?) com a expansão e consolidação do paradigma da performatividade generalizada ... Parece que, quanto menos se está de acordo sobre o que se quer das instituições e da educação, mais se receita a avaliação, como se dela viesse as respostas aos problemas centrais ou como se constituísse, em si, uma política ou um valor” (2008, pp. 9-10).

O confronto desta concepção de avaliação com o seu contributo para os sistemas educativos e formativos, e em última análise para o desenvolvimento dos seus protagonistas e beneficiários, permite compreender as suas limitações enquanto instrumento de apoio ao aperfeiçoamento dos sistemas, conquanto se afirme fundamentalmente nesta lógica. Mais do que isso, como explica Almerindo Afonso (2009), o modo como estas concepções de avaliação se revelam relativamente imunes às mudanças políticas expõe o seu estatuto privilegiado no suporte às concepções de educação e formação centradas na lógica do “controlo externo”:

“... a avaliação tornou-se gradualmente obsessiva e unidireccional, quer pelo facto de continuar a manter a sua presença de forma relativamente indiferente à natureza dos governos que posteriormente lhes sucederam (com outras orientações ideológicas e

partidárias), quer pelo facto de continuar a contribuir para maximizar as funções de controlo e de legitimação” (Afonso, 2007, p. 9).

Estes argumentos reforçam a necessidade de valorizar a avaliação como instrumento de suporte à melhoria da qualidade dos sistemas educativos e formativos, e fundamentam a emergência de novas concepções de avaliação atentas à complexidade dos objectos, orientadas para a análise dos processos e ao serviço do desenvolvimento e da autonomia dos indivíduos, no seu papel de avaliados mas também de avaliadores.

No plano teórico estas concepções afiguram-se mais apropriadas à educação e formação de adultos que contempla uma perspectiva humanista e integradora do papel da educação no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, que adoptando a perspectiva de Licínio Lima podemos formular do seguinte modo:

“... a educação de adultos revela-se como um sector imprescindível, capaz, idealmente, de abarcar todos os adultos sem excepção. Os *adultos-destinatários* ... que são sectores específicos da população considerados especialmente desprotegidos. Os *adultos-clientes* ... recorrem aos serviços educativos prestados pelo mercado a fim de adquirirem saberes ou técnicas com vista à sua valorização pessoal, social, profissional, etc; finalmente, e mais importante, os *adultos-cidadãos*, que se pretende que sejam todos, através da educação para a democracia, para a participação e para autonomia com incidência nas suas vidas, ao longo das suas aprendizagens” (Lima, 2007, p. 113).

Mas no contexto actual em que dominam as políticas de educação e formação de adultos “subordinadas à *empregabilidade* e à *performatividade* competitiva” (Lima, 2007, p. 9), é legítimo questionar o espaço e a viabilidade possível para a operacionalização das perspectivas de avaliação que procuram descentrar o exercício da avaliação da mera medição dos resultados. Na perspectiva das novas modalidades de EFA, como é caso do reconhecimento e acreditação das aprendizagens não formais e informais, também se colocam questões com significado, que se relacionam com o contributo para a afirmação de concepções de avaliação mais centradas na lógica da transformação e da autonomia dos indivíduos (conforme é referido por Figari, 2006), e com a análise do potencial desajustamento entre o nível de desenvolvimento das teorias da avaliação e as práticas efectivas.

É neste enquadramento global que se baseia a opção da Dissertação pelo estudo das relações entre as concepções de educação e formação de adultos e as concepções de avaliação, e a sua ancoragem nas práticas de avaliação de um CNO.

Relativamente a esta “unidade” de educação e formação de adultos é importante referir, que em função da mudança de ciclo político a estratégia de acção dos CNO está em fase de revisão. O primeiro sinal dessa mudança é a redução do número de Centros em funcionamento, mas perspectivam-se também alterações com significado em matéria de objectivos e formas de actuação, que ainda não estão em vigor. Assim, para efeitos da investigação o objecto CNO alvo de estudo corresponde ao modelo desenhado no ciclo político anterior, que vigora desde o lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), em 2005.

Do ponto de vista pessoal, a Dissertação dá sequência ao percurso formativo iniciado com a componente lectiva do Mestrado e complementa o trajecto profissional, permitindo o aprofundamento dos conhecimentos relativos ao tema da avaliação, ao nível das teorias e concepções e no que respeita aos métodos e técnicas.

A opção pelo tema da Dissertação tem ainda o importante valor acrescentado de favorecer o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao tema de educação e formação de adultos, aspecto que declaradamente se assumiu como um objectivo específico da investigação. Considerando esta dupla perspectiva (avaliação e educação e formação de adultos), a que se associa, por um lado a especificidade temática dos processos RVCC, por outro o modelo de operacionalização no âmbito da INO, constituiu um importante desafio da Dissertação assegurar a aplicação correcta das concepções e conceitos envolvidos e, simultaneamente, lidar de forma consistente com as exigências metodológicas inerentes à elaboração de um trabalho com estas características.

Procede-se seguidamente à apresentação do perfil da investigação e dos seus objectivos e respectivas questões.

A investigação integra uma dimensão de análise teórica, que culmina com a sistematização do quadro teórico de suporte, e uma dimensão de trabalho empírico organizada em função do quadro teórico e do modelo de análise definido. Assim, tal como se evidencia no quadro de objectivos da Dissertação, a análise crítica das práticas de avaliação do CNO alvo de estudo baseia-se num modelo teórico que constitui o suporte para a organização das recolhas do trabalho de terreno e sistematização das suas conclusões.

Tabela 1. Objectivos da Dissertação

<i>Objectivo geral</i>
Analisar as relações que se estabelecem entre a avaliação e as concepções de educação e formação de adultos, a partir do estudo das práticas de avaliação num CNO, Centro Novas Oportunidades.

Objectivos específicos		
Estabelecer um modelo de análise das relações entre a avaliação e a educação e formação de adultos.	Descrever as práticas de avaliação desenvolvidas no CNO, com enfoque nos processos de RVCC escolar.	Analisar as práticas de avaliação do CNO por referência aos modelos de avaliação, de acordo com o modelo de análise estabelecido.

As questões que detalham e clarificam o percurso da investigação são as seguintes:

Tabela 2. Questões principais e secundárias da Dissertação

Questões principais
<ul style="list-style-type: none"> - Em que medida é que as práticas de avaliação implementadas no CNO estão alinhadas com as concepções de educação e formação de adultos que enformam a sua actividade? - Qual a relação entre as práticas de avaliação do CNO e as concepções de educação e formação de adultos?
Questões secundárias
<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de relações se estabelece entre os modelos de educação e formação de adultos e de avaliação? Em termos teóricos, qual o modelo de avaliação mais adequado para cada um dos modelos de educação e formação de adultos? - Qual o enquadramento da política e as características do modelo de avaliação definido pela tutela para a acção dos CNO? - Quais as características do enquadramento institucional, do contexto local e da organização da actividade do CNO? Quais as práticas de avaliação adoptadas no CNO? Como é que as orientações são implementadas? Como são apropriados e operacionalizados os conceitos? Qual a relação entre as práticas de avaliação do CNO e os modelos teóricos da avaliação?

De acordo com estes elementos fica claro que a análise desenvolvida fundamenta-se nas diversas dimensões de avaliação contempladas na acção do CNO, mas privilegia como dimensão fundamental a avaliação no quadro dos processos de RVCC escolar, que corresponde à modalidade de RVCC desenvolvida no CNO.

A figura seguinte complementa a apresentação dos elementos centrais da investigação, que naturalmente foram sendo alvo de revisão e aprofundamento à medida que as diversas etapas foram sendo percorridas, como é característico dos trabalhos de investigação:

“Sob as formas e processos mais variados as investigações apresentam-se sempre como movimentos de vaivém entre uma reflexão teórica e um trabalho empírico” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.120).

A agenda da avaliação nos programas de educação e formação de adultos – Políticas e práticas de avaliação no interior de um CNO

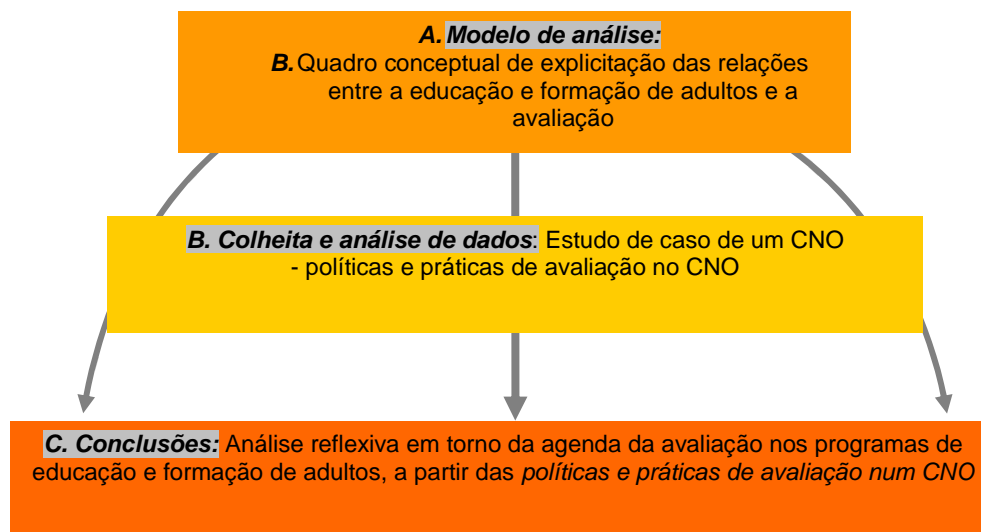


Figura 1. Elementos centrais da investigação

Relativamente à estratégia metodológica, opta-se por uma estratégia de carácter intensivo e qualitativo, seleccionando-se o estudo de caso como elemento central da metodologia. Como referem Ludke e André (1986, p. 18):

“O estudo qualitativo ... é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A opção pela abordagem qualitativa como “dispositivo global de elucidação do real” (Quivy & Campenhout, 2008, p.187) justifica-se à luz dos objectivos e das questões de investigação e da antecipação da complexidade do objecto de estudo e da consequente necessidade de imbuir a investigação da elasticidade necessária a uma leitura aprofundada e contextualizada e de uma certa perspectiva de “descoberta” de dimensões que não foi possível acautelar no desenho inicial da investigação.

Conforme foi explicitado anteriormente, pretende-se analisar de forma aprofundada as práticas de avaliação adoptadas no CNO, o que pressupõe apreender com detalhe diversas dimensões, incluindo os elementos que contextualizam a acção do Centro, e não descurar

os diferentes pontos de vista do sistema de actores envolvidos - coordenação, técnicos e adultos participantes. Porque o estudo de caso é utilizado quando se pretende conhecer “como” e “porquê” certos fenómenos ocorrem e assegura um olhar detalhado sobre determinada realidade que não é possível obter através de estratégias de carácter extensivo e quantitativo, a sua escolha como eixo central da metodologia é coerente com os objectivos da Dissertação: “Comparado com outros métodos a força do estudo de caso é a sua capacidade para examinar em profundidade um ‘caso’ no seu contexto real” (Yin, 2004, p.1.).

Foi seleccionado como caso para estudo um CNO sediado na Área Metropolitana do Porto, que se opta por manter anónimo por se considerar que é uma condição relevante para garantir a protecção das fontes e a fiabilidade da informação recolhida. Para a sua selecção foram privilegiados critérios relativos à experiência acumulada no trabalho com os adultos no âmbito dos processos de reconhecimento e acreditação das aprendizagens não formais e informais.

A recolha de informação foi estruturada em função das questões de investigação e das seguintes categorias de análise: contextualização global da acção do CNO, modelo de avaliação definido para o processo RVCC e percepções e práticas dos intervenientes na acção do CNO. Relativamente aos métodos de recolha de dados, a centralidade da análise documental e das entrevistas foi complementada com a observação de actividades, assegurando-se por esta via o confronto de várias fontes de evidências - a triangulação:

- Entrevistas individuais semi-directivas com elementos da coordenação e equipa técnica do CNO e adultos participantes;
- Análise de documentos relativos à atividade do CNO e produzidos por adultos;
- Observação de actividades com adultos beneficiários, designadamente sessões de formação e Sessões de Júri.

Na perspectiva dos objectivos e das questões da Dissertação apresentou-se como uma importante área de investimento a contextualização do caso, em termos do enquadramento nas políticas e programas de educação e formação de adultos, ou seja a INO, e da explicitação do modelo definido para a avaliação de competências no âmbito do processo de RVCC. Neste âmbito, ganhou relevância a análise documental.

As entrevistas serviram de forma continuada o desenvolvimento do trabalho, pois como é sabido do ponto de vista da profundidade da recolha de informação é a técnica mais adequada. Além disso, têm uma flexibilidade intrínseca que assegura a adaptação às mudanças de situações e à dispersão de informação e de testemunhos que são expectáveis no âmbito de uma incursão em determinada organização.

A análise de conteúdo foi usada como técnica de análise dos dados recolhidos no trabalho empírico e tendo em conta as suas variantes a análise categorial foi o método seleccionado. As vantagens de utilização deste método são múltiplas, sendo de destacar os ganhos ao nível da objectividade na análise da informação. Como referem Quivy & Campenhout (2008, p. 230) estas técnicas “obrigam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias”.

Finalmente, uma referência para a organização dos capítulos que compõem a Dissertação. Para além deste, é apresentado como elemento introdutório o resumo das principais componentes e resultados da investigação, também em língua inglesa.

Os conteúdos principais estão organizados em duas partes.

A Parte I, dedicada à apresentação do quadro teórico de suporte à análise das relações entre a educação e formação de adultos e a avaliação, está dividida em três capítulos. O capítulo 1 sistematiza as teorias e concepções da educação e formação de adultos, inclui uma abordagem mais detalhada aos processos de reconhecimento e certificação de competências e encerra com a apresentação de um exercício de síntese dos modelos estudados. O Capítulo 2 aborda as concepções de avaliação da educação e segue a estrutura anterior, embora inclua rubricas dedicadas ao aprofundamento de temáticas específicas, como é o caso do objecto e das metodologias de avaliação.

A Parte I encerra com a apresentação de um exercício de síntese do quadro teórico (capítulo 3), que contém uma reflexão sobre as relações entre as concepções de educação e formação e de avaliação, e com a explanação do modelo de análise que sustenta o trabalho empírico.

A Parte II, relativa ao trabalho empírico e ao estudo de caso, está organizada em quatro capítulos.

O capítulo 4 desenvolve a metodologia em termos da estratégia global e dos métodos de recolha de dados. O capítulo 5 apresenta o quadro geral da dimensão de avaliação nos CNO; inicia-se com a abordagem aos CNO como objecto de avaliação e encerra com a apresentação do modelo de avaliação definido para os CNO, com ênfase na avaliação da componente de RVCC. Os capítulos 6 e 7 apresentam a recolha de informação resultante do trabalho empírico realizado no CNO estudado. O primeiro é dedicado à apresentação geral do CNO. O segundo incide na apresentação e discussão da informação recolhida junto da equipa técnica e dos adultos participantes quanto às práticas e percepções relativas à avaliação e à sua função de avaliados e de avaliadores.

As Conclusões encerram os conteúdos principais da Dissertação. Incluem um exercício de reflexão crítica em que se procura ensaiar respostas para as questões de investigação a partir do cruzamento dos elementos do quadro teórico com os resultados do trabalho empírico. A bibliografia e os apêndices completam a estrutura de apresentação da Dissertação.

PARTE I. QUADRO TEÓRICO DE SUPORTE À ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E A AVALIAÇÃO

O objectivo da primeira parte da Dissertação é estabelecer um quadro teórico que examina as relações entre a educação e a formação de adultos e a avaliação. Este exercício inicia-se com a abordagem às diversas concepções e problemáticas da educação e formação de adultos, desenvolve seguidamente uma abordagem similar centrada na temática da avaliação, e culmina com uma síntese que explora as relações que se estabelecem entre a educação e formação de adultos e a avaliação. É a partir deste produto final, que será desenvolvido o trabalho empírico e serão produzidas as conclusões da investigação, neste sentido trata-se de um referencial teórico essencial para a investigação proposta no âmbito desta Dissertação.

1. Teorias e concepções da educação e formação de adultos

Este capítulo divide-se em quatro subcapítulos. O primeiro introduz o tema da educação e formação de adultos através da apresentação de questões de enquadramento geral. O segundo, mais longo, descreve os diversos modelos de educação e formação de adultos a partir da tese de Florentino Sanz Fernández. O terceiro focaliza-se nos processos de reconhecimento e acreditação das aprendizagens não formais e informais, através da apresentação de questões gerais desta prática educativa e da sua aplicação recente em Portugal. Finalmente, o quarto apresenta uma nota conclusiva referenciada a cada um dos subcapítulos.

1.1. Introdução

A educação e formação de adultos é um campo complexo, fragmentado e heterogéneo, em função de diferentes teorias e concepções que condicionam as políticas e as práticas. Enquanto a educação das crianças e jovens continua a ser o protagonista central dos sistemas de educação e formação e o seu desenvolvimento está organizado em torno de paradigmas estabilizados, ainda que em evolução, o campo da educação e formação de adultos vive uma era de transformação e de coexistência de diversas teorias e concepções.

O panorama mundial do estado de desenvolvimento deste campo é diversificado e apesar da centralidade dos níveis de desenvolvimento dos países nas políticas e práticas adoptadas - a educação de adultos na Europa é muito diferente da realidade em África - mesmo em países com índices de desenvolvimento similares encontram-se práticas diferentes, como é evidente a diversidade de situações dos países europeus, não obstante a orientação política comum da União Europeia.

As evoluções que têm marcado a sociedade nas últimas décadas enfatizam cada vez mais a importância da educação e formação de adultos: “A aprendizagem dos adultos conta mais do que nunca nesta era da globalização caracterizada pela mudança rápida e pela integração dos avanços tecnológicos” (UNESCO, 2009, p.9). Mas se o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades é um ponto de partida comum à diversidade de perspectivas, o conceito “educação de adultos” é alvo de múltiplas interpretações:

“Os países ainda estão à procura de um entendimento comum para os principais parâmetros do sector da educação de adultos, que abrange desde os programas de

literacia básica até ao ensino superior e ao desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, e o seu lugar no quadro da aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2009, p.118).

A mutabilidade dos conceitos e a dificuldade em estabilizar a terminologia é um indicador da complexidade deste campo educativo e das suas transformações ao longo do tempo. Conceitos como “educação permanente”, “educação ao longo da vida” e “aprendizagem ao longo da vida” são elementos centrais da história da educação de adultos e a emergência desta última noção constitui um marco importante, porque corresponde à assumpção de uma nova perspectiva sobre os seus objectivos. De facto, o conceito “educação ao longo da vida”, mais associado ao desenvolvimento integral dos indivíduos, está em regressão, e o conceito “aprendizagem ao longo da vida”, enformado por uma lógica de forte relação entre a educação dos adultos e o desenvolvimento económico e a performatividade é a marca dos modelos dominantes.

Na perspectiva de Licínio Lima, a ascensão da noção “aprendizagem ao longo da vida” teve um impacto muito significativo na situação actual da educação de adultos:

“ ... as políticas públicas de fomento da aprendizagem ao longo da vida operaram uma transição radical do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, atribuindo a este uma conotação marcadamente individualista e pragmatista ... Frequentemente as dimensões educativas de certos processos de formação, aprendizagem, qualificação ou aquisição de competências, de acordo com linguagem dominante encontram-se ausentes, ou diluídas nos respectivos programas ... Consequentemente a educação surge simplesmente secundarizada, quando não mesmo conotada com escolarização e burocratização” (Lima, 2010, p. 30).

As definições de educação de adultos adoptadas pela UNESCO e pela Comissão Europeia ilustram a diversidade de perspectivas quanto à sua finalidade e campo de acção.

No que respeita à UNESCO, o “Marco de Ação de Belém” resultante da CONFITEA VI, refere a confirmação da definição da educação de adultos que foi descrita pela primeira vez na Recomendação de Nairobi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos de 1976, e posteriormente desenvolvida na Declaração de Hamburgo de 1997:

“... todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redireccionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade” (UNESCO, 2010, p.5).

E afirma também que “a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos” (UNESCO, 2010, p.6).

Já no que respeita à União Europeia, nas Conclusões do Conselho da União Europeia de Maio de 2008 relativas à educação de adultos é reconhecido:

“O papel crucial que a educação de adultos pode desempenhar na consecução dos objectivos da Estratégia de Lisboa, fomentando a coesão social, proporcionando aos cidadãos as competências necessárias para encontrarem novos empregos e contribuírem para que a Europa responda melhor aos desafios da globalização” (Conselho da União Europeia, 2008, p.2).

Neste sentido é referida a necessidade de:

“Elevar os níveis de competências de um número ainda significativo de trabalhadores pouco qualificados ... fazer face ao problema dos níveis persistentemente elevados de abandono escolar precoce ... combater a exclusão social ... prestando ao mesmo tempo mais atenção ... às necessidades de educação e formação ao longo da vida dos trabalhadores mais velhos e migrantes; ... garantir a eficiência, eficácia, e qualidade da educação de adultos”.

Neste entendimento, a educação de adultos está associada à componente de formação vocacional e às condições de empregabilidade dos adultos, e os aspectos que dominam o sistema estão relacionados com concepções e práticas que procuram a sua melhor eficácia, nomeadamente os currículos flexíveis e capitalizáveis, baseados em resultados de aprendizagem, e o reconhecimento das aprendizagens adquiridas em contextos não formais e informais. Este sentido da educação de adultos, suporta-se nos estudos que demonstram que a qualificação escolar e profissional é determinante para a produtividade e coesão social, e está presente nos discursos políticos que enfatizam a sua relação com a competitividade dos países, a inclusão social e até aspectos mais específicos como a redução de despesas dos sistemas de protecção social e de saúde:

“As vantagens públicas e privadas deste investimento compreendem uma maior empregabilidade, o aumento da produtividade e empregos de melhor qualidade, redução das despesas em domínios como as prestações de desemprego, as prestações da segurança social e as pensões de reforma antecipada, e também maiores retornos sociais em termos de aumento da participação cívica, melhoria da saúde, redução da criminalidade e um maior bem-estar e realizações individuais” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, p.2).

Este discurso oficial só aparentemente corresponde a uma continuidade face ao movimento da “educação permanente” que marcou os anos 70 do século XX, cuja sustentação política e filosófica apostava na refundação da educação dos adultos por contraponto aos modelos escolares até então vigentes. Já a argumentação que fundamenta a “aprendizagem ao longo da vida” remete para a *evolução tecnológica*, para a *eficácia produtiva* e para a *coesão social* numa tentativa de ajustamento às profundas mudanças que marcam as últimas décadas do século passado (Canário, 2003, p.193).

A questão é que este ajustamento “tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global” (Lima, 2007, p. 14). Por esta razão, segundo o mesmo autor:

“Embora conceptualmente derivadas de uma matriz humanista-crítica, a formação e a aprendizagem ao longo da vida têm vindo a ser objecto de um profundo processo de ressemantização, assumindo contornos predominantemente individualistas e pragmáticos, quase inteiramente orientados para a adaptação aos imperativos da economia e do trabalho flexível” (2007, p. 32).

À estreita relação da educação e formação de adultos com estes imperativos, associa-se também um quadro em que o Estado se desvincula do seu papel de promotor principal da oferta de educação e formação e os seus sistemas passam a organizar-se em termos de mercado, remetendo para a esfera individual a responsabilidade de assegurar a própria formação. Esta nova perspectiva corresponde à reforma neoliberal do Estado-Providência e às mudanças drásticas ocorridas no mundo do trabalho, que se por um lado se reflectem no esbatimento do papel do Estado na educação, e como consequência afectam as condições de acesso dos adultos, por outro responsabilizam o indivíduo pela sua formação e pelas suas “condições de empregabilidade”.

Assim, em linha com as transformações que se operaram no mercado de trabalho, que acentuam a ideia da imputação aos indivíduos da responsabilidade pela sua empregabilidade, em situação de desemprego ou na sustentação dos seus papéis profissionais, o paradigma dominante na educação e formação de adultos implica “o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de ‘competências para competir’ (Lima, 2007, p. 14).

Os próprios sistemas de educação e formação organizam-se nesta lógica, apresentando uma estruturação que em tudo corresponde à lógica de mercado. Por esta razão a sua oferta responde sobretudo às “necessidades de formação e de qualificação” dos públicos que procuram a formação no sentido da valorização profissional, necessariamente os mais escolarizados.

Em contraponto, outras abordagens enfatizam uma perspectiva mais integrada deste campo educacional e apontam a sua relevância como um dos pilares das políticas de aprendizagem ao longo da vida, como é o caso da Associação Europeia da Educação de Adultos:

“A educação de adultos é o quarto pilar essencial do sistema de apoio à aprendizagem ao longo da vida. Escolaridade, formação profissional, ensino superior e educação de adultos, cada uma tem uma contribuição significativa para a competitividade global do Modelo Social Europeu. Sem todas estas componentes, os objectivos sociais e económicos de longo prazo do Tratado de Lisboa e da UE estarão em risco” (European Association for Education of Adults, EAEA, 2006, p. 66).

Porém, apesar dos discursos, sejam eles na perspectiva mais vocacionalista e de mercado ou mais humanista e emancipatória, a participação dos adultos em iniciativas de educação ou formação, em particular os que têm mais baixos níveis de educação e qualificação, continua a registar progressos lentos e pouco congruentes com a dimensão e importância do problema. Na Europa, em 2004, registavam-se cerca de 72 milhões de trabalhadores pouco qualificados (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, p.3), mas à escala mundial a UNESCO (2009, p. 118) refere 774 milhões de adultos que não atingiram níveis básicos de literacia, dois terços dos quais serão mulheres.

Esta mesma organização realizou, no âmbito da CONFINTEA VI, um balanço da evolução da aprendizagem e educação de adultos que aponta, nomeadamente para os seguintes aspectos: desvalorização nas agendas das agências governamentais, recursos financeiros insuficientes, centralidade da oferta de cariz profissional e vocacional e com lacunas nas respostas às necessidades específicas dos adultos, problemas ao nível da formação e profissionalização dos educadores, insuficiente avaliação das necessidades e lacunas ao nível da monitorização e avaliação com impacto na qualidade das acções (UNESCO, 2010, pp. 19-21).

1.2. Concepções de educação e formação de adultos

Após esta panorâmica geral do campo da educação de adultos vejamos com mais detalhe as condições em que o modelo dominante na actualidade se afirmou, adoptando para tal a tese de Florentino Sanz Fernández. Segundo este autor, a história da educação de adultos do século XX organiza-se por referência a três modelos principais:

- Modelo *Receptivo Alfabetizador*;
- Modelo *Dialógico Social*;
- Modelo *Económico Produtivo*.

Um dos aspectos centrais destes modelos é o seu carácter estanque, dado que:

“Para os alfabetizadores não existem outras aprendizagens que as da formação básica literária, os educadores sociais centram-se na aprendizagem de competências sociais e o modelo produtivo reduz a aprendizagem ao posto de trabalho” (Sanz Fernández, 2006, p. 84).

A reduzida comunicação entre os modelos dificulta respostas cabais à complexidade dos desafios que se colocam à educação e aprendizagem dos adultos, e em certa medida repete tendências da educação que remontam à Idade Média.

De facto, a história da educação revela que o ensino das crianças e jovens sempre foi prioritário mas a aprendizagem nem sempre se reduziu a estes grupos. Na Antiguidade, Platão e Sócrates, elegeram os adultos como os seus “aprendizes” e na Idade Média, dois dos três grandes modelos de ensino (o gremial, o cavalheiresco e o clerical), abrangiam os adultos. Só a partir do século XVII, quando a criança começa a ser perspectivada como um grupo social com identidade própria é que se desenvolvem os modelos de escola que identificam a aprendizagem com infância.

Mesmo nesta época emergem diversos autores que invocam a ideia da aprendizagem ao longo da vida. Comenius, no século XVII, apela à ideia de “ensinar tudo a todos” (Sanz Fernández, 2006, p.11). Mais tarde, no século XVIII, Condorcet, reforça esta noção, acrescentando que a aprendizagem dos adultos não pode restringir-se à ideia de segunda oportunidade mas deve contribuir para manter e desenvolver novos conhecimentos. No século XIX, realce para o papel do pedagogo dinamarquês Grundtvig que através da dinamização das escolas Folk High Schools deixa um legado perene para a educação de adultos.

Não obstante em meados desse século terem surgido algumas obras dedicadas à aprendizagem dos adultos, a disseminação destas ideias e iniciativas revela-se difícil de cumprir e a tendência predominante assenta na reprodução dos modelos para crianças. Esta é a realidade até meados do século XX, mas nos anos setenta e oitenta organizações como a UNESCO, a OCDE e o Clube de Roma promovem várias obras e documentos (p.e. *An introduction to lifelong learning* e *Aprender a Ser*), que pretendem dar uma identidade própria à educação de adultos.

Contudo, a afirmação destas ideias como fonte de orientação das políticas e das práticas revela-se difícil, embora no fim da década de noventa se assista ao seu

ressurgimento a propósito do movimento de valorização da formação experiencial, que passa a contar como espaço de aprendizagem. O reconhecimento de que o trabalho é um importante contexto de formação e de aprendizagem e a relevância das TIC, como indutor de mudança da relação com o mundo e do acesso à informação e formação, induzem novas perspectivas para a educação dos adultos.

É neste enquadramento histórico que Sanz Fernández situa os três modelos que dominam a educação de adultos, e que passamos a apresentar de forma detalhada.

No *Modelo Receptivo Alfabetizador*, o foco está colocado num corpo básico de competências académicas de leitura e escrita, ao nível do ensino primário, dos adultos em situação de exclusão social, que já ultrapassaram a idade escolar. A escola é o centro da educação e está em causa ser educado mais do que aprender, por isso é considerado um modelo “directamente académico e indirectamente social”.

Apesar de ser o modelo dominante desde que o analfabetismo foi considerado um problema (séc. XVI) até meados do séc. XX, não conseguiu produzir resultados com impacto significativo no incremento do nível da alfabetização dos adultos e mesmo os que foram escolarizados não estavam necessariamente alfabetizados.

É neste contexto que surge o *Modelo Dialógico Social* da educação de pessoas adultas, que se posiciona do ponto de vista das ideologias e das práticas de uma forma absolutamente oposta. O centro do modelo é criar competências que permitam agir de forma crítica na vida quotidiana e na sociedade em geral; a consciência crítica, o pensamento, a participação e gestão social, transcendem a aprendizagem de competências literárias: “o uso social do se que aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido” (Sanz Fernández, 2006, p. 40).

Trata-se de um modelo que tem muitas conotações com a cultura popular e com as suas vias transmissoras e criadoras de cultura, e em que o participante é o verdadeiro protagonista da aprendizagem. O pedagogo brasileiro Paulo Freire é uma referência incontornável para este modelo pela “sua crítica à *educação bancária*, considerada alienante e opressora ... insistiu em que ensinar não é transferir conhecimento, mas antes criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Lima, 2007, p.17).

Não obstante o relevo da obra deste pedagogo na estruturação do pensamento e do discurso relativo à educação de adultos, o *Modelo Dialógico Social* está em regressão e raramente é referido nas políticas actuais de educação de adultos. O seu substituto, o modelo dominante na actualidade, é designado por Sanz Fernández por *Modelo Económico Produtivo*, mas é possível encontrar outras designações.

O ensino de competências relacionadas com a participação da população activa no sector produtivo é o seu foco central, por isso predomina a formação mais imediata, mais instrumental, mais rentável economicamente. A afirmação deste modelo está indissociavelmente ligada às mudanças estruturais que se registam na sociedade actual (globalização, sociedade de informação ...) e no mundo do trabalho, que implicam um ajustamento rápido das competências da mão-de-obra para o qual a formação inicial se revela insuficiente. Como refere Sanz Fernández (2006, p.76):

“Quebrou-se a organização linear das ocupações ao longo da vida, segundo a qual a primeira etapa se dedicava a estudar e aprender, a segunda a trabalhar (aplicar o aprendido) e a terceira a descansar. Esta ruptura linear tem como consequência uma nova organização das ocupações, mais cíclica, que converte os adultos e idosos em estudantes e aprendizes”.

Mas a relação predominante da formação dos adultos com o mundo do trabalho é alvo de inúmeras críticas, por exemplo Lima (2007, p. 22) refere:

“ ... a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objecto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à *performatividade competitiva* que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação”.

A relação estabelecida por Sanz Fernández entre os modelos da educação de adultos e as etapas de educação da criação de Brunner (2000), permite entender outras características do modelo dominante na actualidade, nomeadamente através da introdução do conceito de “mercantilização da educação”, que corresponde à perda de importância do papel do Estado e à relevância crescente do mercado, em função do valor do conhecimento altamente qualificado e da rarefacção dos recursos do Estado.

Esta lógica de mercantilização da educação tem como consequência a limitação do acesso aos que se encontram nos estratos económicos e sociais mais desfavorecidos, apesar dos seus baixos níveis educacionais e das necessidades de educação e formação:

“Em muitos países a educação e formação para os grupos desfavorecidos é uma prioridade entendida na lógica da inserção no mundo do trabalho, empregabilidade e inserção e é dada pouca atenção aos benefícios potenciais para este grupos da educação não-formal e informal, isto leva à marginalização deste grupos que não são activos economicamente, incluindo os adultos e aqueles que vivem situações graves de exclusão e vulnerabilidade social” (EAEA, 2006 p. 27).

Se as características dominantes da oferta de educação condicionam o acesso dos adultos em situação de maior desfavorecimento, a dinâmica da procura é marcada pela prevalência dos activos mais qualificados (escolar e profissionalmente) e a sua motivação principal está associada às necessidades de actualização permanente ditada pelas evoluções e desafios das carreiras profissionais.

Perspectivar esta questão através da análise conceptual de Colin Griffin, referida por Lima (2007, pp.18-24), permite compreender que os modelos da educação de adultos estão associados a opções e modelos das políticas sociais e ao papel do Estado.

Assim, no “*modelo progressivo social democrata*” o Estado tem um papel central nos serviços de educação assegurando uma importante oferta de educação de adultos. O questionamento do centralismo e da burocracia deste modelo dá lugar ao “*modelo de políticas sociais crítico*”, que mantendo a ideia da importância das políticas públicas da educação defende uma intervenção mais democrática e com maior espaço de actuação para as organizações da sociedade civil. Finalmente, o “*modelo de reforma social neoliberal*” acolhe uma transformação decisiva na educação de adultos, em que o conceito de educação dá lugar ao conceito de aprendizagem, saindo reforçadas as dimensões individualistas, instrumentais e de mercado e minorizadas as responsabilidades do Estado na disponibilização de oportunidades de educação para os adultos, em favor do papel do mercado de aprendizagem.

No quadro das novas possibilidades associadas às concepções da aprendizagem ao longo da vida é relevante explicitar o protagonismo crescente dos processos de reconhecimento e acreditação das aprendizagens não formais e informais, que correspondem a um novo campo de práticas educativas para os adultos, que por se tratar de um tema central para a Dissertação será tratado de forma autónoma no capítulo seguinte.

Retomando a abordagem aos modelos de educação e formação de adultos e a tese de Sanz Fernández, o autor defende que o futuro da educação de adultos parece estar inevitavelmente ligado à necessidade de comunicação entre os diversos modelos (*Receptivo Alfabetizador, Dialógico Social e Económico Produtivo*), até porque na sua perspectiva o próprio modelo *Económico Produtivo* tem aspectos positivos, designadamente a aprendizagem de competências sociais (comunicação, imaginação, crítica, cooperação), que antes eram consideradas um estorvo e agora são nomeadas como essenciais:

“Cada um dos modelos tende a simplificar as necessidades e possibilidades de aprendizagem das pessoas adultas: para os alfabetizadores não existem outras aprendizagens que as da formação básica literária, os educadores sociais centram-se

na aprendizagem de competências sociais, e o modelo produtivo reduz a aprendizagem ao posto de trabalho” (2006, p. 84).

A UNESCO (2009. pp. 117-121) apresenta uma perspectiva semelhante referindo que a reduzida clareza conceptual do conceito “aprendizagem ao longo da vida”, apesar da presença constante nos discursos da educação e formação, tem como consequência a divisão da educação de adultos em dois campos: a educação geral e a formação profissional e os respectivos grupos de actores tendem a enfatizar as suas diferenças, em vez de procurar as complementaridades e parcerias. Para além deste factor, no mesmo documento são referidos outros aspectos que permitem um panorama geral das principais problemáticas associadas à educação de adultos:

- A estreita ligação da educação de adultos com o desenvolvimento de competências básicas dos públicos mais desfavorecidos económica e socialmente, resulta em conteúdos e resultados pobres;
- A educação de adultos engloba uma lógica de educação contínua com fortes raízes nos contextos de aprendizagem não formais e informais, e a participação dos adultos não deve levar necessariamente a qualificações formais com alto valor no mercado; neste contexto, a quantificação dos resultados da educação de adultos é também um desafio;
- Em geral, os países alocam recursos diminutos à educação de adultos, em resultado da reduzida importância efectiva nos sistemas educativos;
- A profissionalização no sector é limitada, a formação específica dos profissionais é escassa e as condições de trabalho são más, o que tem impacto na qualidade das iniciativas;
- A fragmentação e diversidade dos agentes é elevada o que constrange a colaboração, e embora se reconheça a responsabilidade do sector público, a contribuição da sociedade civil, do sector privado e outros agentes não está suficientemente valorizada.

O estudo *“Adult education trends and issues in Europe”* (EAEA, 2006) traz para a análise uma perspectiva focada na realidade europeia que permite uma visão complementar dos principais desafios que se colocam ao campo da educação e formação de adultos, plasmados no conjunto de mensagens que encerra este documento:

- Perspectiva holística: uma perspectiva integrada, sistémica e abrangente em termos de interpretação e compreensão da educação de adultos, da acção política e dos seus resultados; desenvolver uma matriz comum europeia baseada nos diversos enfoques nacionais, que permita aprendizagens mútuas; envolvimento do sector público, privado

e 3º sector; acessibilidade dos adultos às múltiplas configurações das oportunidades de aprendizagem;

- Financiamento público, especialmente para os mais desfavorecidos, com uma infraestrutura estável e sustentável de base local; forte participação local na identificação de necessidades; atenção às tendências de envelhecimento da população e respectivas problemáticas; amplo processo de formação para a interculturalidade para os nativos da Europa e para a nova população.

- Qualidade elevada da oferta de educação/ formação e dos técnicos envolvidos; redes e colaboração entre autoridades públicas, movimentos sociais, ONG e empresas; atenção cuidada ao desenvolvimento profissional, apoio técnico e mobilidade dos profissionais do sector.

- Reconhecimento e certificação das aprendizagens não formais e informais a par da educação e aprendizagem formal; o processo de reconhecimento e de certificação não é apenas no interesse do mercado de trabalho, é um instrumento fundamental para aumentar a motivação, o acesso, a participação e os resultados da aprendizagem dos adultos.

- Indicadores-chave simples, juntamente com o apoio e a utilização de boas pesquisas e estatísticas; a aprendizagem dos adultos tem um contributo indispensável para a eficiência e a equidade do Modelo Social Europeu e para a redução das grandes diferenças dentro da UE; este contributo exige uma abordagem inclusiva para todas as formas de educação de adultos e a criação de sistemas de avaliação e monitorização que apoiem a tomada de decisão.

Apresenta-se seguidamente um quadro síntese das concepções de educação e formação, que adopta como referência a análise desenvolvida por Sanz Fernández e os três modelos principais: Modelo *Receptivo Alfabetizador*, Modelo *Dialógico Social* e Modelo *Económico Produtivo*. Integra-se também neste quadro uma abordagem a um quarto modelo, que designamos de “inovador”.

Trata-se de um modelo misto que integra dimensões críticas e de transformação e que assenta na segmentação da oferta face às necessidades concretas dos adultos, por isso trata-se de uma formação de cariz individualizado que prevê diversas configurações e modalidades. Recria os aspectos mais positivos dos modelos principais e incorpora tendências recentes do campo educacional, como é o caso do reconhecimento e certificação de competências, a formação modular e os percursos flexíveis, numa perspectiva mais integradora face às problemáticas individuais e colectivas.

Este modelo é veiculado pela EAEA (Associação Europeia para a Educação de Adultos), mas a sua operacionalização é ainda circunscrita a realidades delimitadas (países, regiões, programas, temáticas e instituições). Nesse sentido poderá colocar-se em causa o seu estatuto de “modelo”, contudo optou-se por integrá-lo no quadro síntese dos modelos de educação e formação de adultos, de modo a acentuar a ideia de consolidação das práticas.

É evidente que este tipo de exercícios de categorização da realidade podem resultar no plano teórico e “serão úteis se as (os) tomarmos como ferramentas para estimular a reflexão e melhorar as análises e práticas posteriores” (Sanz Fernández, 2007, p. 16). Mas os modelos podem ser mais incaracterísticos, porque a sua delimitação em alguns aspectos é difícil de concretizar ou porque as práticas se distanciam dos modelos, resultando então em modelos híbridos e de difícil categorização.

Tabela 3. Concepções da educação e formação de adultos

Categorias de análise	Modelos segundo Sanz Fernández			Modelos Inovadores
	<i>Modelo Receptivo Alfabetizador</i>	<i>Modelo Dialógico Social</i>	<i>Modelo Económico Produtivo</i>	
Concepção geral e finalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Está em causa ser educado, mais do que aprender; - Estado é o dinamizador principal; - Modelo dominante até meados do séc. XX mas os resultados conseguidos foram aquém do problema e mesmo os adultos escolarizados não estavam necessariamente alfabetizados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Forte relação com a cultura popular; pretende-se promover a consciência crítica, o pensamento, a participação, a gestão social; - Estado e sociedade civil responsáveis pela dinamização; modelo em regressão, já não é referido nas políticas de educação de adultos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponde à passagem do conceito “educação” para o conceito “aprendizagem”; associado às mudanças operadas na sociedade e à necessidade de ajustamento contínuo das competências da mão-de-obra; - Relevância das necessidades do mercado de trabalho; perda de importância do papel do Estado como dinamizador da oferta/ mercantilização da educação; modelo dominante na actualidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Resulta das críticas ao modelo dominante e da sua inoperância para resolver os problemas estruturais da educação dos adultos; - Baseia-se nas ideias de “formação à medida” e de segmentação face às necessidades dos públicos; - Prevê modalidades: literacia, numeracia, educação escolar, formação profissional, educação para a saúde, cidadania, inclusão social, formação superior, ... - Pressupõe acções de sensibilização e informação e um enquadramento que facilite a mobilização, em particular dos públicos mais desfavorecidos; - Mobiliza o Estado, o sector privado, o 3º sector e as empresas,
Foco central	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo básico de competências académicas de leitura e escrita ao nível do ensino primário 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências para agir de forma crítica na vida quotidiana e na sociedade em geral; 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências relacionadas com a participação da população no sector produtivo, incluindo competências como a autonomia, criatividade, comunicação e cooperação, na sua relação com o exercício profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências pessoais, sociais, escolares, profissionais, culturais, participação cívica, ... determinada em função das necessidades concretas;
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Escolarizantes, reprodução dos métodos de ensino das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos abertos, orientados para a construção colectiva das aprendizagens; 	<ul style="list-style-type: none"> - Misto de métodos carácter escolarizante e práticos, em função da qualidade da oferta; formação modular percursos flexíveis, formação à distância; reconhecimento e validação de competências centrado na sua utilidade do ponto de vista do mercado de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação modular percursos flexíveis, formação à distância; incorpora de forma sistemática novas tendências, como o reconhecimento e a certificação de competências, valorizando o seu papel para o desenvolvimento integral dos indivíduos;

Categorias de análise	Modelos segundo Sanz Fernández			Modelos Inovadores
	<i>Modelo Receptivo Alfabetizador</i>	<i>Modelo Dialógico Social</i>	<i>Modelo Económico Produtivo</i>	
Lógica da participação	- Heteronomia e assimetria; a participação do adulto é nula;	- O adulto no centro do processo de aprendizagem;	- Predomina a lógica da heteronomia e da assimetria, mas também se podem assistir a espaços de autonomia do adulto;	- O adulto no centro da oferta de educação e formação
Perfil e papel do professor/ formador	- Professor oriundo do sistema de educação das crianças e jovens; assume um papel de direcção unilateral do processo educativo;	- Professor com perfil de animador cultural; função de facilitador da aprendizagem;	- Técnico com formação especializada em determinadas áreas técnicas; em função das suas competências poderá assumir-se como facilitador da aprendizagem ou reproduzir métodos de carácter escolarizante;	- Diversidade de perfis consoante as modalidades e configurações da educação/ formação de adultos; função de facilitador da aprendizagem;
Perfil e papel do adulto	- Adultos dos estratos económicos e sociais mais desfavorecidos, que não cumpriram a escolaridade obrigatória; - Passividade, receptáculo de conteúdos;	- Adultos dos estratos económicos e sociais mais desfavorecidos, que não cumpriram a escolaridade obrigatória; - O adulto é o protagonista mais importante do processo da aprendizagem;	- Os grupos dos estratos económicos e sociais mais desfavorecidos e níveis escolares mais baixos são os que menos acedem à formação; os grupos mais representados têm qualificação escolar/ profissional e motivação para a actualização face à evolução profissional; - Nível de participação, consoante a motivação e as condições específicas da formação;	- Participação de todos os grupos de adultos consoante as necessidades e motivações, porém o incremento da participação dos grupos dos estratos económicos e sociais mais desfavorecidos é uma prioridade; - O adulto é o protagonista mais importante do processo da aprendizagem;

1.3. Reconhecimento, validação e certificação de competências

No quadro das tendências recentes associadas às concepções da ALV o reconhecimento e acreditação das aprendizagens não formais e informais tem ganho protagonismo crescente, embora a sua origem encontre fundamento nos movimentos da educação popular:

“O reconhecimento de competências é, provavelmente, uma das mais antigas reivindicações dos movimentos de educação popular, que se inscreve, directamente, na tradição das universidades livres e populares, dos círculos de estudos ou das correntes da autoformação” (Rodrigues & Nóvoa, 2006, p. 12).

Para a definição dos processos de reconhecimento e acreditação das aprendizagens não formais e informais atente-se na concepção de Fernández & Sanz Fernández (2009, pp. 256-257):

“ ... processos de avaliação em virtude do qual se reconhece e certifica que uma pessoa possui determinadas competências independentemente de como, onde e quando as adquiriu”, e mais adiante acrescentam outro elemento relevante: “dar o mesmo valor educativo aos processos de educação formais e informais (aqui está a novidade)”¹.

Por sua vez, Ana Luísa Pires (2007, p. 12) acentua a relevância desta prática educativa para os adultos referindo:

“Pode constituir-se como um motor desencadeador de uma dinâmica pessoal de auto-formação, de auto-valorização, de autoconfiança, e de desejo de desenvolvimento/ construção permanente, sempre inacabado. A pessoa é reconhecida em si mesma, reforçando a sua auto-estima e promovendo a sua emancipação”.

Como refere Pires, os fundamentos desta prática educativa assentam em novos paradigmas que ao valorizarem as aprendizagens não-formais e informais questionam o modelo tradicional dos sistemas de educação e formação e divisão entre os saberes teóricos e os saberes práticos:

“A produção e a difusão do conhecimento e concomitantemente a aprendizagem, deixam de ser um monopólio dos sistemas de educação/ formação, na medida em que ultrapassam os espaços tempos formais, tradicionalmente delimitados e balizados pelas instâncias educativas.” (2007, p. 7).

Com este enquadramento pode-se afirmar que esta prática educativa tem tanto de promissor como de incerto, atendendo sobretudo aos riscos de utilização deste tipo de

¹ Tradução própria.

processos como instrumento para a resolução dos baixos níveis de qualificação escolar e profissional dos adultos, mais ao serviço de objectivos económicos e sociais e com menos ênfase no valor pessoal.

Esta deriva para objectivos exclusivamente utilitários não é a única problemática que se coloca a esta prática educativa. Fernández & Sanz Fernández (2009, p. 270-271) explicitam um conjunto de problemas e dúvidas que permitem compreender a complexidade dos desafios em causa:

- Problemas pedagógicos associados à centralidade do conceito “competência” como base dos processos de reconhecimento e certificação das aprendizagens não formais e informais, relativamente ao qual não existe consenso generalizado;
- Problemas metodológicos muito significativos que têm a ver com os métodos e instrumentos para a avaliação de competências;
- Problema legais, porque se trata de reconhecer oficialmente competências associadas a títulos académicos regulados por autoridades competentes, e são essas autoridades que devem regular também estes processos de reconhecimento;
- Problemas sociais relacionados com a repercussão destas abordagens educativas na população em geral e entre técnicos e gestores da educação, nomeadamente no que se refere à legitimação e justificação social destas práticas e ao risco de contagiar outros sistemas educativos.

Os autores relacionam estes problemas com questões fundamentais de cariz filosófico e científico que de algum modo se podem sintetizar nas seguintes questões:

“podemos aprender sem professores? a experiência é fonte de aprendizagem? se admitimos que a experiência facilita a aprendizagem de procedimentos, também facilita a aprendizagem de conhecimentos (conceitos e teorias), estruturados e hierarquizados?” (2009, p. 271).

Na mesma linha, Cármen Cavaco ao reflectir sobre as questões relativas à experiência e à formação experiencial indica a necessidade de reforçar a investigação sobre este tipo de processos dada a sua especificidade face à formação de carácter escolar. Refere também que:

“Os elementos estruturantes da acção, as regras, conceitos e o conjunto de conhecimentos mais ou menos explícitos que temos sobre o mundo não têm correspondência em termos de saberes formalizados ... Em vista disso, às vezes é impossível haver uma correspondência entre os saberes resultantes da acção e os saberes disciplinares”. Ou dito de outro modo “Os saberes decorrentes da prática são

saberes contextualizados, nem sempre passíveis de explicitação e objectivação” (Cavaco, 2009, p. 226).

Por estas razões, como menciona Pires (2007, p.16), a prática educativa relativa ao reconhecimento, validação e certificação de competências é marcada por várias:

“tensões e conflitualidades relacionadas nomeadamente com a natureza do conhecimento (saberes académicos e teóricos/ saberes práticos e de acção), com os processos de aprendizagem (intencional e sistemáticos/ imprevisto e ocasional), as lógicas em presença (auto-avaliação/ hetero-avaliação; formativa/ sumativa) e as metodologias e instrumentos (personalização/ standartização)”.

Atenta ao potencial desta prática educativa em termos do desenvolvimento dos indivíduos, da economia e da sociedade em geral, a União Europeia vem desde a década de 90 do século passado a enfatizar de forma crescente a sua importância como linha de acção das políticas de educação de adultos. Em 2011, o Conselho da União Europeia² congratulava-se com a sua relevância mas referia também o seu reduzido aproveitamento:

“A aprendizagem não formal e informal, em que consiste maioritariamente a educação de adultos, é cada vez mais reconhecida e validada, mas as oportunidades de validação desse tipo de aprendizagem são ainda pouco aproveitadas” (União Europeia, 2011, p.2).

Por isso, um dos domínios prioritários da educação de adultos para o período 2012/ 2014 veiculados nesse documento no que respeita ao Eixo 1. “Fazer da aprendizagem ao longo da vida e da mobilidade uma realidade” é “Criar sistemas plenamente operacionais de validação da aprendizagem não formal e informal e promover o recurso a essas modalidades por parte dos adultos de todas as idades e níveis de qualificação, bem como por parte das empresas e organizações” (União Europeia, 2011, p. 5).³

O recente protagonismo assumido por Portugal através do sistema de RVCC, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências promovido no âmbito Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos, não é alheio a esta orientação das políticas europeias. De facto, é inevitável a integração da política nacional no enquadramento europeu, seja por via da adesão às orientações e recomendações da Comissão Europeia ou da mobilização de recursos financeiros ao sistema educativo e formativo nacional.

Aliás, esta ligação tem vindo a ser reforçada, em função da crescente consolidação das modalidades que institucionalizam e regulam o cumprimento das orientações da Comissão. A este propósito, Fátima Antunes (2005, p.1) refere a importância crescente que

² Agenda Europeia para a Educação de Adultos, Jornal Oficial da União Europeia, Dezembro de 2011.

³ Os restantes eixos enquadram os domínios prioritários são: Melhorar a qualidade e eficácia do ensino e da formação e Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa através da educação de adultos.

o “nível supranacional tem vindo a assumir na configuração do campo da educação” e relaciona esse movimento com a:

“necessidade e a tentativa de edificar, no terreno da educação, respostas a pressões e processos globais, assumindo que a orientação das políticas educativas nacionais deve constituir-se como a prossecução de *uma agenda globalmente estruturada* para a educação” (2005, p.8).

Mas, simultaneamente, a autora sublinha a ideia de que “em algumas dimensões da intervenção pública no campo da educação, as instituições da Comunidade Europeia e os sistemas políticos nacionais constituam uma totalidade, não integrada ou isenta de conflitos, mas consideravelmente fragmentada” (2005, p.2). A realidade dos países europeus quanto ao nível de desenvolvimento dos sistemas de reconhecimento e certificação das aprendizagens não formais e informais exemplifica esta ideia de fragmentação.

Segundo a própria Comissão Europeia (EU Policy in Validation, Implementation and Take Up, 2012⁴) existem quatro categorias de países no que respeita ao desenvolvimento deste tipo de processos:

- Nível baixo: 9 países, p.e. Bulgária, Chipre e Polónia;
- Nível médio: 12 países, p.e. Áustria, Estónia, Irlanda, e Luxemburgo;
- Nível médio/ alto: 9 países, p.e. Inglaterra, Dinamarca e Espanha;
- Nível alto: 5 países, Finlândia, França, Holanda, Noruega e Portugal.

A inclusão de Portugal no grupo dos países europeus com um sistema de reconhecimento e certificação das aprendizagens não formais e informais com alto nível de desenvolvimento decorre da forte dinâmica iniciada em 2005 através do programa INO – Eixo Adultos da responsabilidade da ANQ, Agência Nacional para a Qualificação, IP⁵, “um organismo sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições” (www.anq.gov.pt, consultado em Julho de 2012).

Esta dinâmica dá seguimento a experiências anteriores que Rodrigues & Nóvoa (2006, p. 12-13) referem do seguinte modo:

“Neste campo, o trabalho realizado em Portugal é muito interessante, sobretudo pela capacidade de juntar o ‘reconhecimento formal’ com balanços de vida que abrem para programas de formação e dinâmicas de desenvolvimento pessoal e institucional. A possibilidade de aprofundar os dispositivos que articulem, simultaneamente, um

⁴ Apresentação na “Internacional Conference on Validation”, realizada em Oslo, Março de 2012.

⁵ Actualmente ANQEP Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP.

reconhecimento das qualificações escolares e profissionais constitui um caminho desejável para os próximos anos”.

A INO assumiu como objectivo principal a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta e contemplou quatro tipos de percursos:

- (i) Centros Novas Oportunidades/ Sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências, (ii) Cursos de Educação e Formação de Adultos, (iii) Vias de conclusão do nível secundário de educação e (iv) Ensino Recorrente.

Os Centros Novas Oportunidades e os processos RVCC, orientados fundamentalmente para a certificação escolar (básico e secundário), constituíram a área de intervenção com maior protagonismo e visibilidade social da INO. A escala da intervenção desta política pública em muito contribuiu para esta visibilidade – até 2011 os CNO registaram a inscrição de 1.419.025 adultos, destes 500.462 obtiveram uma certificação, maioritariamente escolar e correspondente ao 9º ano de escolaridade, dado que 75% das certificações conferidas são de nível básico (ANQ, 2012)⁶.

As perspectivas sobre esta política pública de educação de adultos não são unânimes. Os mais críticos acentuam o carácter extensionista do processo de reconhecimento e validação das competências, o risco de instrumentalização em favor de uma qualificação escolar apressada como modo de responder aos défices estruturais de qualificação escolar da mão-de-obra nacional e o seu fracasso inevitável no combate ao problema estrutural dos baixos níveis de educação e escolarização dos adultos. Neste sentido, estaria a concretizar-se a mais nociva das orientações que se podem perspectivar para esta prática educativa, conforme se clarifica neste excerto de uma entrevista a Ana Luísa Pires:

“... há muitas tensões, bastante conflitualidade ao nível do trabalho do reconhecimento e a validação das competências dos adultos; e estas tensões não são só a nível nacional – elas acontecem, perpassam estas práticas noutros países. Bernarde Létard diz que o futuro destas práticas, tanto se poderão vir a constituir como uma raiz nova de nova ordem educativa, ou como premissas de nova gestão social ao serviço da economia de mercado” (Pires, 2010, p.8).

Lima, acentua esta última hipótese e ao integrar a análise da situação actual numa perspectiva histórica questiona as lógicas dominantes da educação de adultos desde Abril de 1974:

“As orientações políticas de signo democrático, emancipatório e autónomico só muito transitoriamente tiveram algum impacto ... duas lógicas distintas, mas articuláveis viriam a adquirir protagonismo: por um lado uma lógica de controlo social, de regresso

⁶ “Validation of prior learning – the case of Portugal, ANQ, Maria Francisca Simões, 2012”, apresentação na “Internacional Conference on Validation”, realizada em Oslo, Março de 2012.

a orientações escolarizantes ... conhecida por 'ensino recorrente', por outro lado a lógica da modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada, comandada por orientações de tipo vocacionalista e de produção de capital humano. Uma e outra têm-se revelado pouco compatíveis com a educação básica da população adulta, sobretudo dos sectores sociais mais vulneráveis" (Lima, 2006, p.33).

As opiniões mais positivas quanto à INO podem ser perspectivadas através das conclusões dos trabalhos da avaliação externa da Iniciativa, que apresentam um balanço francamente positivo dos resultados alcançados, como é bem patente nos seguintes excertos do relatório da avaliação externa (2009-2010):

"... é também incontornável que mais de 400.000 adultos já certificados pela INO evidenciam, entre outros ganhos de motivação capazes de traduzir uma atitude positiva como pessoas e profissionais, se extrapolados para o universo total os resultados da avaliação obtida na amostra. ... aos ganhos de motivação/ satisfação dos adultos envolvidos associam-se também outros ganhos em competências-chave. O reforço da motivação para *continuar a estudar* e da auto-confiança nas capacidades pessoais para chegar mais longe na conquista de qualificações avançadas representam um benefício muito relevante ..." (Carneiro, 2010, p.80);

"A INO suscita, desde já, o interesse internacional podendo constituir-se *benchmark* relevante. A expressão quantitativa do fenómeno de adesão, os primeiros resultados alcançados, mas também a inovação dos métodos e a articulação flexível no Quadro Nacional de Qualificações polarizam esse interesse" (Carneiro, 2010, p.83).

Numa certa perspectiva, estes trabalhos de avaliação correspondem ao fechar de um ciclo da intervenção da INO, que vive actualmente uma fase de remodelação da acção dos CNO, iniciada em meados do ano de 2011, em função do novo período político e de novo governo. O primeiro sinal da remodelação em curso correspondeu ao não financiamento de um número significativo de CNO na última fase de candidaturas.

No sentido de fundamentar estas decisões o actual Ministério da Educação promoveu um estudo de avaliação do impacto do processo de RVCC na empregabilidade e remunerações dos adultos beneficiários no período de 2007/ 2011, usando como grupo de controlo os adultos não participantes neste tipo de intervenção⁷. Esta opção é discutível considerando que a lógica da INO é a de desenvolver a educação de base dos adultos, não sendo expectáveis resultados imediatos relevantes em matéria de emprego e de empregabilidade.

⁷ O estudo foi realizado pelo Centro de Estudos de Gestão do IST, Instituto Superior Técnico, sob a coordenação de Francisco Lima.

O desenvolvimento deste estudo posiciona-se nos antípodas da avaliação externa referida anteriormente, conforme se pode constatar pelo seguinte excerto:

“Neste estudo, procura-se seguir um caminho diametralmente oposto aos dos estudos anteriores, na medida em que se espera que não sejam as percepções a gerar os resultados dos impactos, mas antes os impactos a formular as percepções nas quais se possa fundamentar as decisões políticas que importa tomar nesta matéria, tendo presente a afectação dos recursos em função da sua necessidade e utilidade” (Lima, 2012, p.28).

E quanto às conclusões, o estudo conclui da irrelevância dos processos RVCC nas dimensões que se propôs analisar, a empregabilidade e as remunerações:

“Os resultados indicam que os processos RVCC apenas melhoraram a empregabilidade no caso dos participantes inscritos em RVCC profissionais (para os homens) ou quando os RVCC escolares foram complementados com Formações Modulares Certificadas ... A estimação (do impacto nas remunerações) revela que os RVCC não melhoram, na generalidade dos casos, a remuneração dos participantes nestes processos de certificação” (Lima, 2012, p. iv).

A intervenção da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário na apresentação deste estudo, em Maio do corrente ano, situa as principais linhas de política no que se refere à reestruturação da rede de CNO, que aliás segundo a mesma fonte passarão a adoptar a designação de “Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional”:

“Alargamento da missão: Reconhecimento e validação de competências e encaminhamento de adultos para formação; orientação e encaminhamento de jovens para ofertas de dupla certificação; ligação entre entidades formadoras e tecido empresarial. Redimensionamento da rede: por NUT III, em função do número de jovens com ensino básico concluído; em função do número de adultos com baixas qualificações. Reconhecimento e validação de competências: Prioridade ao reconhecimento e à validação de competências como pontos de partida para processos de formação adicional”.

1.4. Nota conclusiva

Apesar do reconhecimento generalizado da centralidade da educação e formação de adultos para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, este campo da educação agrega práticas muito distintas. Esta situação reflecte os patamares de desenvolvimento das países e a variedade de concepções de educação e formação de adultos entendimentos,

mas mesmo em sociedades que partilham agendas políticas, como é o caso da União Europeia, a educação e formação de adultos apresenta-se como uma área muito fragmentada.

A dificuldade em estabilizar uma terminologia comum é um indicador importante desta realidade, mas a noção “aprendizagem ao longo da vida” afirma-se actualmente como uma categoria de enquadramento geral das políticas, que apesar de generalização crescente não deixa de ser controversa.

Os defensores acentuam a sua relevância no âmbito de uma educação e formação de adultos que se pretende elemento central da competitividade, do emprego e do desenvolvimento social dos países, de que as políticas da União Europeia são importante paradigma; os críticos sublinham a sua instrumentalização em favor da agenda do desenvolvimento económico e a desvalorização da perspectiva humanista e integradora da educação de adultos.

Adoptando a análise desenvolvida por Sanz Fernández, a educação e formação de adultos desenvolveu-se em torno de três modelos principais: Modelo *Receptivo Alfabetizador*, Modelo *Dialógico Social* e Modelo *Económico Produtivo*.

Este último domina a actualidade e materializa o paradigma dominante da ALV, focado no ensino de competências associadas à participação da população activa no mundo do trabalho e baseado nas lógicas da mercantilização da educação e da perda de relevância do papel do Estado. Como consequência a procura de formação é dominada pelos activos mais qualificados e pela limitação do acesso aos mais desfavorecidos, apesar dos seus baixos níveis educacionais. Aliás, a história da educação e formação de adultos confirma a sua inoperância na resolução dos problemas da educação e formação de base de uma vasta parte da população mundial.

Em função das críticas a estes modelos e ao insucesso da divisão escolarização/formação profissional, quer a investigação e a literatura, quer as práticas concretas apontam para a necessidade de outras políticas e outros modelos para a educação e formação de adultos. Inspirados pelas orientações da EAEA (Associação Europeia para a Educação de Adultos), é apresentado um modelo que integra dimensões críticas e de transformação e assenta na segmentação da oferta face às necessidades concretas dos adultos, em particular os adultos mais desfavorecidos e mais afastados das oportunidades de educação e formação.

Por isso, trata-se de um modelo que aponta para uma formação de cariz individualizado que prevê diversas configurações (literacia, numeracia, educação escolar, formação profissional, educação para a saúde, cidadania, inclusão social, formação

superior, ...), recria os aspectos mais positivos dos modelos vigentes ou em desuso e incorpora tendências recentes do campo educacional, como é o caso do reconhecimento e certificação de competências, a formação modular e os percursos flexíveis, numa perspectiva mais integradora face às problemáticas individuais e colectivas.

No âmbito da EFA o reconhecimento e acreditação das aprendizagens não formais e informais tem ganho protagonismo crescente, mas a ruptura face aos paradigmas educacionais e os riscos de deriva para a lógica da certificação constroem a sua afirmação. Por outro lado, a ideia nuclear associada a estes processos - reconhecer e certificar competências adquiridas fora dos contextos formais da educação - coloca desafios e dificuldades de ordem diversa (filosófica, científica, pedagógica, metodológica, legal, social ...), que complexificam a sua aplicação prática.

Apesar das “tensões e conflitualidades” referidas por inúmeros autores e da incerteza quanto à evolução deste tipo de processos, que tanto pode pender para sustentar novas e refundadoras práticas educativas como contribuir para a afirmação de políticas educativas ao serviço da economia de mercado, assiste-se a uma forte aposta nesta linha de acção, de que a Comissão Europeia é importante protagonista.

A realidade nacional nesta matéria corresponde a uma resposta muito incisiva a este desiderato. O forte alargamento da intervenção a partir de 2005, coloca Portugal no grupo dos países europeus que apresenta nível mais elevado de desenvolvimento deste tipo de práticas educativas, e o elevado número de adultos envolvidos no programa que materializa essa aposta (INO) em muito contribuirá para esta posição.

O investimento nos processos RVCC, que se transformou na principal linha de EFA em Portugal nos últimos anos, é acompanhada por parte da tutela de uma expectativa de resultados que se revelou excessiva, apesar da relevância dos ganhos aferidos ao nível da mobilização dos adultos e do seu desenvolvimento pessoal, das estratégias de ALV e, naturalmente, do aumento dos níveis de qualificação formal dos participantes.

Esta última dimensão é um dos pontos-chave dos argumentos que contestam a INO, que acentuam as ideias de instrumentalização em favor da certificação e de ausência de uma política integrada de EFA. Mas a polémica não radica apenas nesta ideia de generalização excessiva da formação por via da experiência e da sua inserção predominante “numa perspectiva política orientada para a gestão dos recursos humanos, subordinada ao desenvolvimento económico” (Cavaco, 2009, p. 221).

A profunda ruptura do modelo de formação experiencial face ao modelo de formação escolar está na base de discursos, dos *opinion makers* e dos cidadãos comuns, que revelam dificuldade em compreender os princípios e as práticas do processo de RVCC e acentuam a

ideia de “facilitismo” e de reduzida exigência quando comparado com o modelo escolar. Trata-se de argumentos que reflectem estranheza e apreensão face a uma mudança radical do paradigma da instituição escolar. Como refere Cavaco (2009, 221), este tipo de questionamentos “surgem, habitualmente, relacionados com um conjunto de discussões que denotam oposições entre a teoria e prática, entre saberes académicos e saberes resultantes da prática, entre modalidades de educação formal e não formal”.

Em 2011, na viragem de um novo ciclo político, a tutela da educação e formação decide um recuo significativo nas orientações da INO e a sua canalização para a lógica da formação profissional, que surge no contexto actual como a orientação instrumental dominante da educação e formação de adultos. Neste caso, a contestação parece estar mais associada à reduzida repercussão no emprego e na empregabilidade dos adultos, acentuando-se por esta via um pendor crítico que radica no insuficiente carácter vocacionalista da INO.

Entretanto, neste cenário de avanços e recuos e de ausência de uma política estruturada e estável de EFA, o problema da educação e formação de base de uma vasta parte da população portuguesa continua por resolver.

2. Teorias e concepções da avaliação na educação e formação de adultos

Este segundo capítulo inicia-se com a apresentação de conceitos e noções básicas relativas à avaliação, que funciona como introdução ao desenvolvimento das questões da avaliação no campo da educação e formação de adultos. Esse desenvolvimento integra a apresentação da evolução das concepções da avaliação em educação e aprofunda dimensões específicas, nomeadamente o objecto e as metodologias de avaliação. Ao longo do capítulo são apresentadas diversas notas conclusivas.

2.1. Introdução

A avaliação tem vindo a ganhar um espaço cada vez mais significativo na vida das sociedades e este protagonismo crescente é acompanhado por uma produção teórica e metodológica, que reflecte e questiona as teorias e concepções que fundamentam este campo, mas também procura caminhos e soluções para as dimensões mais operacionais.

Dada a sua natureza essencial de questionamento da acção humana e a presença crescente em praticamente todos os campos da sociedade, desde as políticas e seus instrumentos até à esfera individual, compreende-se que se trata de um campo que gera muita controvérsia e é fértil e apetecível para a produção de pensamento e reflexão. Algumas das dimensões conceptuais mais relevantes do campo da avaliação são alvo de amplo debate, em que se digladiam correntes filosóficas e teorias do conhecimento, que marcam diferentes éticas e políticas, mas ao nível da operacionalização, consensualmente considerada complexa, é também significativa a produção de conhecimento e a discussão das metodologias e instrumentos.

Stern (2005), refere que o crescimento da importância da avaliação está relacionado com as exigências de maior eficácia do sector público, com a complexidade crescente das suas políticas, programas e formas de organização e com a descentralização e adopção de novos princípios de gestão - “a nova gestão pública”.

Naturalmente, que o campo educativo não escapa a esta tendência da gestão das organizações públicas, se bem que a sua aplicação seja alvo de diversas críticas por parte dos investigadores sociais. A este propósito Lima (2009, p.241) refere que estas novas correntes da gestão pública, a que se associam as recomendações das organizações internacionais, desvalorizam a escola como organização social e acentuam a lógica da prestação de serviços e da cultura de empresa:

“O ambiente comercial e a cultura de empresa parecem suplantar o *ethos* académico e pedagógico, desvinculando o governo democrático, colegial e participativo do conceito de ‘garantia da qualidade’ e menosprezando a educação para a cidadania democrática como dimensão central da missão das instituições”.

Na mesma linha, Almerindo Afonso ao analisar a relação entre as políticas avaliativas e a sua dimensão de *accountability*, com peso crescente nas sociedades contemporâneas em que se evidenciam as “demandas por maior participação, transparência, prestação de contas e responsabilização (*accountability*), sobretudo no que diz respeito às instituições públicas estatais ...”(2009, p. 58), invoca a ideia de que as práticas em Portugal não correspondem a um verdadeiro sistema de *accountability*.

Ou seja, se entendermos o sistema de *accountability* como um conjunto articulado de dimensões que engloba a “prestação de contas”, a “responsabilização” e a “avaliação”, o que se constata é a construção ou emergência de diferentes modelos ou formas parcelares de *accountability*, em que a dimensão das consequências ou da responsabilização e a reduzida integração de valores e princípios éticos, de justiça e de democracia se afiguram como elementos críticos:

“...estamos numa fase ainda inicial de construção de modelos e sistemas de *accountability* em educação, dado predominarem, em praticamente todos os casos, as dimensões referentes ao pilar da prestação pública de contas, isto é, as dimensões da justificação e da argumentação e, sobretudo, da informação. No mesmo sentido, também parece insuficiente o debate sobre a construção de modelos de *accountability* (avaliação, prestação de contas, responsabilização) que, para além das questões metodológicas, incorporem preocupações efectivas com as dimensões éticas, de justiça e de democracia” (Afonso, 2009, p. 62).

Esta perspectiva não se dissocia dos estudos do mesmo autor (1998), em que relaciona as teorias do Estado com as teorias da avaliação na educação para concluir que até um determinado período as mudanças político-pedagógicas influenciavam os sistemas de avaliação, mas contemporaneamente constata-se uma certa obsessão avaliativa que transcende as ideologias e a natureza do Estado. Ou seja, a chamada “avaliocracia”, afirmou-se independentemente das agendas políticas e às mudanças sócio-políticas contemporâneas não correspondem concepções necessariamente divergentes, mas antes assiste-se a uma certa ambiguidade e cruzamento de elementos que o referido autor ilustra através do que denomina de “paradoxo do Estado neoliberal”:

“... por um lado, o Estado neoliberal quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais ... por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os

pais e outros *clientes* ou *consumidores* ... produz-se assim um mecanismo de *quase-mercado* em que o Estado não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objectivos educacionais ... permite, ao mesmo tempo, que os resultados/ produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado” (Afonso, 1998, pp.168-169).

Neste contexto de consenso em torno da avaliação, independentemente dos vínculos ideológicos e políticos, é a avaliação como regulação e controlo que ganha protagonismo em detrimento de uma avaliação mais comprometida com o desenvolvimento das organizações e dos indivíduos, na lógica da emancipação.

Se perspectivarmos as finalidades da avaliação a partir da tipificação apresentada por Stern (2004) para a avaliação de programas, depreende-se que na actualidade é a primeira das finalidades por ele apresentadas que ganha maior relevo:

- prestação de contas: informar os patrocinadores e os responsáveis pelas políticas dos resultados do programa/ política;
- desenvolvimento: melhorar a prestação/ gestão de um programa durante o seu desenvolvimento;
- produção de conhecimento: desenvolver novo conhecimento e compreensão sobre determinado objecto;
- desenvolvimento social: melhorar a situação dos beneficiários das intervenções públicas.

Relativamente às metodologias, o mesmo autor refere três orientações principais:

- critérios e *standards*: preocupação com o julgamento do sucesso e performance através da aplicação de *standards*;
- inferência causal: preocupação com a explicação dos impactos e sucesso dos programas;
- formativa e mudança: procura melhorias para os programas e para quem neles participa.

Este tipo de sistematização procura dar sentido à diversidade de interpretações a que está sujeito o campo da avaliação, consoante as filosofias e teorias do conhecimento e as disciplinas mobilizadas. A título ilustrativo da diversidade de concepções presentes refira-se que Stufflebeam, referenciado por Stern (2004), identifica vinte e dois modelos fundadores para a avaliação de programas do séc. XXI, mas duas definições gerais consensualmente aceites apontam para as seguintes concepções de avaliação – a avaliação centrada na aferição dos resultados e a avaliação que integra uma dimensão de explicação dos resultados e de interpretação dos processos.

Estas concepções podem ser perspectivadas a partir das definições correntes de “avaliação sumativa/ avaliação formativa”, que ainda assim não cobrem a diversidade de perspectivas. Mas vejamos as definições de avaliação de alguns autores, que sem preocupação de exaustividade representam referências do pensamento em avaliação:

- Scriven (2012, p. 2): "Avaliação ... refere-se ao processo de determinação do mérito, valor ou significado ... ‘uma avaliação’ é realizada para se referir a uma declaração de valor".

- Rossi, Lipsey & Freeman (2004, p. 16): “A avaliação de programas é o uso de métodos de investigação social para investigar de forma sistemática a eficácia dos programas de intervenção social, adaptados ao seu ambiente político e organizacional, e são desenhadas para informar a acção social e melhorar as condições sociais”.

Na primeira definição o foco dominante é a avaliação de resultados, e a avaliação é entendida como uma actividade de carácter profissional desenvolvida por especialistas externos às organizações. A segunda definição centra-se nos métodos de pesquisa, como suporte essencial para a análise do desenho e da forma de implementação dos programas e explicação dos resultados e processos, tendo em vista a sua melhoria.

Um outro autor - David Fetterman - assume protagonismo relevante pelas suas teses relativas à *Empowerment Evaluation*. Este tipo de avaliação de carácter dialógico e fortemente participativo, na medida em que os participantes, incluindo os clientes, conduzem as suas próprias avaliações é entendida como uma forma de *empowerment* dos avaliados:

“*Empowerment evaluation* ... é o uso de conceitos de avaliação, técnicas e conclusões para promover a melhoria e auto-determinação ... Uma avaliação que visa aumentar a probabilidade de atingir o sucesso do programa, dotando os *stakeholders* com ferramentas para avaliar o planeamento, implementação e realizar a auto-avaliação do seu programa e integrando a avaliação como parte do planeamento e gestão do programa/ organização” (Fetterman, 2007, p. 4).

A cada um destes tipos de avaliação correspondem orientações específicas no que respeita ao foco do trabalho avaliativo, às metodologias e à forma de participação dos *stakeholders*, mas cada um tem limites e potencialidades e alguns dos seus aspectos não são mutuamente exclusivos, como refere Fetterman (2007), quanto à coexistência da avaliação interna e da avaliação externa. Na prática é habitual assistir a trabalhos de avaliação que cruzam diversas finalidades e metodologias, o que reflecte, o carácter híbrido deste campo.

Para além disso, importa também integrar nesta abordagem introdutória dois elementos que marcam o tipo de avaliação: a perspectiva “tempo”, pois a avaliação a

desenvolver é diferenciada consoante a fase de implementação da política ou do programa e a complexidade crescente dos objectos sujeitos a avaliação, que parece reflectir a necessidade de tudo avaliar. Stern (2004. p. 21) explicita esta questão do seguinte modo:

“A recontextualização dos objectos da avaliação está a acontecer em muitos campos da investigação avaliativa ... É provavelmente mais útil pensar nas configurações da avaliação como compósitos de objectos contingentes do que como objectos de avaliação simples”.

A partir da diversidade de questões e perspectivas apresentadas, ainda que de forma exploratória, podemos concluir da complexidade associada a este campo e confirmar que apesar de muitas vezes se encarar a avaliação como um campo de acção acessível, de facto não o é. A dificuldade em estabelecer de forma clara as fronteiras entre investigação e avaliação é um aspecto que também ilustra esta problemática, porque muitos estudos definidos como avaliação, contribuem para a produção de conhecimento e não se distinguem da investigação.

2.2. Problemáticas da avaliação na educação e formação de adultos

Partindo do enquadramento geral realizado no capítulo anterior, que procurou introduzir questões relevantes deste campo da acção educativa, procede-se seguidamente ao aprofundamento da problemática da avaliação na educação e formação de adultos.

A investigação relativa à avaliação no âmbito do sistema educativo das crianças e jovens é expressiva, e no caso português terá ganho novo ímpeto pela controvérsia em torno da avaliação dos professores, mas o estudo da avaliação na educação e formação de adultos é menos representativo, em linha com a menor atenção que é dada a este segmento no quadro da política pública de educação. Neste contexto, a abordagem à avaliação na educação e formação de adultos no âmbito desta investigação realiza-se a partir dos principais eixos do debate relativo ao campo mais amplo dos sistemas educativos, procurando-se sempre que possível encontrar as especificidades da educação de adultos, e recorrendo a autores diversos, individuais e institucionais, no pressuposto de que deste modo se assegura melhor cobertura desta problemática.

2.2.1. Concepções da avaliação em educação

A segmentação das finalidades da avaliação, ilustrada no ponto anterior, entre uma avaliação centrada na dimensão dos resultados e uma avaliação preocupada com a

compreensão dos processos no sentido da melhoria das práticas e das organizações, tem uma clara incidência no campo da educação.

Simons (1999) descreve a evolução do pensamento sobre a avaliação, referindo o surgimento nos princípios da década de 1970 de uma nova linguagem da avaliação e novas abordagens mais sociológicas do que psicológicas; refere MacDonald e o seu conceito de avaliação democrática que corresponde à passagem da avaliação “*do jogo dos números* para o estudo das pessoas, instituições e políticas” (1999, pp. 158 - 159). Na mesma linha de pensamento, Figari (2008, p. 55) refere a evolução da investigação sobre a avaliação:

“... entre uma tendência para avaliar os resultados e uma tendência para avaliar os processos que conduzem aos resultados ... que consiste em atribuir uma maior importância à interacção humana e social na procura da compreensão dos fenómenos que constituem a vida da escola e ao papel da avaliação na melhoria das práticas educativas que conduzem a mais eficácia”.

As teses desenvolvidas por este autor merecem uma análise mais detalhada. Assim, na sua perspectiva assiste-se a uma fragmentação do pensamento da avaliação em educação, que reflecte um problema mais geral que respeita à evolução das próprias ciências humanas e sociais, à dispersão das suas disciplinas e a uma certa tendência de “confiscação” do campo da avaliação (Figari, 2007).

Em qualquer caso, o autor defende que é possível identificar um conjunto de paradigmas fundadores da avaliação em educação. Estes paradigmas não correspondem a períodos históricos estanques mas antes a uma sucessão de trabalhos de autores individuais, alguns ainda com visibilidade: “... ainda hoje, coexistem práticas de avaliação que provêm de paradigmas ou de concepções de que já se falava em 1960” (2007, p. 228).

Num exercício de sistematização dos principais marcos da evolução das teorias e concepções da avaliação em educação, Figari (2007, p. 238) refere que nos finais da década de 1990 constata-se uma certa estabilização da dispersão das concepções e conceitos relacionados com a avaliação em educação:

“... encontrámo-nos nos finais dos anos noventa, face a uma investigação sobre a avaliação em educação, que dispunha de um conjunto de trabalhos de referência, de dispositivos institucionais e profissionais ... que nos proporcionou um campo específico de saberes sobre este tema, coerente embora diversificado”.

Entre estas concepções Figari refere a categorização da avaliação da educação a partir de conceitos como a avaliação formativa, sumativa, diagnóstica e certificativa, ou com base na lógica dos eixos opostos “quantitativo/ qualitativo”, “resultado/ processo”, “externo/interno” e “objecto/ sujeito”. Na mesma linha da conceptualização da avaliação em

educação o autor refere as tipologias desenvolvidas pela dupla de investigadores Jean-Jacques Bonniol e Michel Vial e por Pedro Rodrigues.

Os investigadores Bonniol e Vial apresentam três modelos de avaliação distintos:

- a *avaliação como “medida”*, centrada no produto, a *avaliação como gestão*, orientada para os procedimentos e a *avaliação como “problemática de sentido”* (Bonniol e Vial, 2001).

Esta última perspectiva – a *avaliação como “problemática de sentido”* – assume uma forte relação com o paradigma dialéctico ou crítico e segundo os autores responde melhor aos desafios e complexidade da avaliação, na medida em que se insere numa lógica de questionamento de si própria como actividade e como linha de investigação, assentando numa perspectiva de produção de sentidos e de processos participativos, que, portanto, se afasta da avaliação como controlo.

A obra de Pedro Rodrigues aborda esta questão através de três paradigmas da avaliação: *objectivista ou técnico*, *subjectivista ou prático* e *dialéctico ou crítico* (Rodrigues, 2002). O primeiro, caracteriza-se pela noção de controlo externo, de conhecimento objectivo e neutralidade e o avaliado é tratado como objecto. O segundo, aponta para uma avaliação com uma função de auto-regulação, participativa, com recurso a compromissos, em que o avaliador é visto como um mediador e o avaliado assume importância como sujeito participante. O terceiro apela a um conhecimento científico desenvolvido através da dialéctica entre o sujeito e a realidade em que o avaliado assume o duplo papel de sujeito e objecto da avaliação.

Retomando a tese de Figari quanto aos principais marcos da evolução das teorias e concepções da avaliação em educação, estas diferentes conceptualizações embora diversificadas asseguravam coerência e inteligibilidade ao campo da avaliação em educação, contudo o alargamento do interesse pelas questões da avaliação em educação a outras disciplinas coloca problemas novos. De facto, o envolvimento na avaliação da educação de disciplinas como a sociologia, a economia, a psicologia social, ou a comunicação tem como consequência o aumento da dispersão conceptual, na medida em que cada uma delas trata as problemáticas da avaliação da educação de uma maneira isolada, a partir dos seus próprios paradigmas internos.

A presença crescente destas disciplinas das ciências humanas e sociais na avaliação da educação leva o autor a questionar se não estamos perante o fim de paradigmas da avaliação da educação e o advento dos paradigmas disciplinares aplicados à avaliação. Nesta linha é referida a ideia de “confiscação” da avaliação pelas ciências humanas e sociais e a sua tese prossegue com a abordagem da dispersão destas ciências, a sua

relação com a crise nas ciências da educação e as consequências inevitáveis na forma como a avaliação é teorizada: “o lugar da avaliação tem de ser visto à luz do pensamento disperso que está a ser vivido nas ciências humanas e sociais” (Figari, 2007, p.247).

Em síntese, o autor conclui que o estatuto epistemológico da avaliação, que é marcado por uma certa desestruturação, está necessariamente associado à dispersão dos campos da investigação das ciências humanas e sociais e das próprias ciências da educação, a que se associa a ausência de modelos unificadores. Contudo, numa lógica prospectiva defende que ainda há espaço para teorizar a avaliação em educação, e por isso apresenta um exercício de “reconstrução de um espaço paradigmático que se abra para a investigação sobre a avaliação” relacionado com as aprendizagens não formais e informais e com a “validação da experiência” (2006, p.248).

A figura seguinte sistematiza os principais marcos da evolução das teorias e concepções sobre a avaliação referenciados por Figari (2006).

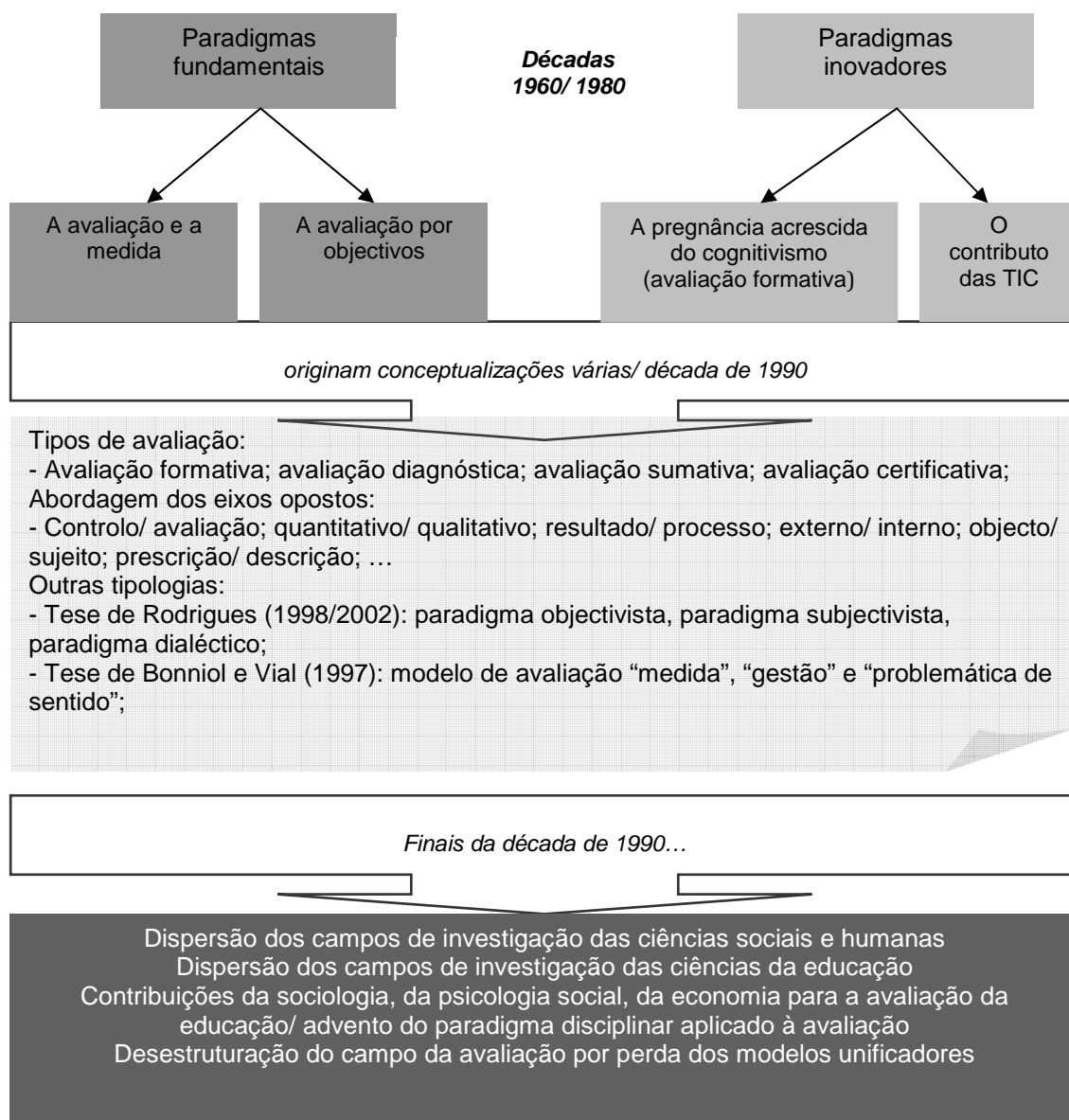


Figura 2. Evolução das teorias e concepções sobre avaliação em educação segundo Figari (2006)

Ao nível da produção teórica importa referenciar que é crescente o movimento de questionamento das concepções de avaliação centradas na medição, no julgamento, na gestão e suporte à decisão sem prever uma participação maximizada dos avaliados e de outros *stakeholders* e uma ideia de complexidade e de contextualização dos objectos:

“A avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar o que quer que seja. Ela serve, sim, para actuar e, neste sentido, encontra-se intimamente articulada com o processo decisional” (Nóvoa, 1999, p. 9).

Neste sentido, a avaliação é entendida como uma prática social, um processo dinâmico, um apoio à decisão. A sua redução a uma dimensão meramente técnica é um dos riscos da condução dos processos de avaliação, como se comprova pelo exemplo da avaliação dos professores em Portugal:

“A avaliação, se reduzida a uma dimensão técnica, escamoteará visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico. Aos avaliadores pede-se, actualmente, modos de actuar menos ‘burocráticos’, para se abrirem a posturas dialógicas ... a compreender os processos desencadeados a partir de contributos significativos de vários campos disciplinares” (Alves & Machado, 2008, p.10.).

Esta tendência de pensamento relativa à finalidade da avaliação na educação e naturalmente na educação e formação de adultos está também presente nos referenciais disponíveis para a avaliação no contexto da União Europeia. De facto, na Europa a perspectiva da avaliação como agente de mudança parece estar institucionalizada a julgar pela definição de avaliação veiculada pelo CEDEFOP⁸, que procura fazer a integração da avaliação sumativa e da avaliação formativa:

“A avaliação é a investigação sistemática para determinar o significado, valor ou mérito de um programa, medida ou política através de cuidadosos meios de juízo e estudo, baseados em investigação social, métodos e critérios, standards e indicadores relevantes (avaliação de impacto ou sumativa). Avaliação é ao mesmo tempo um processo incremental que ilumina e esclarece processos e práticas para os seus *stakeholders*, contribui para a aprendizagem colectiva, reduz incerteza na tomada de decisão e ajuda a melhorar o desenho e a implementação dos programas e/ou iniciativas futuras relacionadas (avaliação de processo/ formativa)” (CEDEFOP, 2005, p. 10).

Pode-se concluir, que quer a investigação quer a orientação política, embora com matizes, consideram que a finalidade da avaliação na educação/ formação está para além da apreciação dos seus resultados, mas a investigação também acentua a ideia que as teorias da avaliação estão mais avançadas do que as práticas que são efectivamente implementadas. A este propósito refira-se as avaliações de tipo participativo, dialógico e emancipatório em que os adultos são entendidos como sujeitos (e não objectos) da

⁸ O CEDEFOP, Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação é o centro de referência da União Europeia para a educação vocacional e formação. Disponibiliza informação e análise relativa aos sistemas de educação vocacional e de formação, políticas, investigação e prática.

avaliação, que apesar de muito reclamadas pelas correntes críticas da educação e formação de adultos, se revelam de difícil operacionalização.

A avaliação designada de *Empowerment Evaluation* corresponde a uma destas abordagens. Um dos seus autores de referência (Fetterman, 2007), ao confrontar este tipo de avaliação com a avaliação tradicional apresenta eixos de acção muito distintos:

- avaliação interna vs. avaliação externa; *coach* e amigo crítico vs. especialista; auto-determinação e criação de capacidades vs. dependência; colaboração vs. julgamento independente.

Esta abordagem baseia-se num conjunto de princípios orientadores da acção, designadamente:

- melhoria, apropriação pela comunidade, inclusão, participação democrática, justiça social, comunidade de conhecimento, estratégia baseada em evidências, aprendizagem organizacional e prestação de contas.

As problemáticas mais gerais associadas à avaliação formativa são também um exemplo das dificuldades de operacionalização de metodologias de avaliação mais comprometidas com o desenvolvimento e a autonomia dos adultos.

Numa perspectiva de síntese desta secção, e tomando em consideração as abordagens dos diferentes autores referidos, propõe-se a constituição de três grandes grupos de concepções de avaliação em educação:

- *Concepções centradas na lógica da “medida”;*
- *Concepções centradas na lógica da “gestão”;*
- *Concepções centradas na lógica do “desenvolvimento/ empowerment”.*

Para a clarificação destas concepções são apresentados os seus principais elementos identitários a partir de três categorias de análise principais – finalidade, lógica da participação e métodos -, considerando-se que a identidade das concepções assenta sobretudo nas duas primeiras, na medida em que os métodos se configuram, pelo menos em algumas dimensões, como elementos comuns aos diferentes grupos.

Tal como foi referido para o exercício similar relativo às concepções de educação e formação de adultos (subcapítulo 2.1.), este tipo de sistematização não é isento de crítica e existe o risco de na tentativa de sistematização se perder a compreensão da complexidade e da diversidade de abordagens e conceitos associados. Mas no plano teórico este exercício configura uma ferramenta útil para o desenvolvimento da investigação.

Tabela 4. Concepções da avaliação da educação

<i>Categorias de análise</i>	<i>Concepções centradas na “medida” dos resultados</i>	<i>Concepções centradas na “gestão” e tomada de decisão</i>	<i>Concepções centradas no “desenvolvimento/ empowerment”</i>
Finalidade e conceitos associados	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar é medir; Avaliação ao serviço da performatividade e produtivismo; - Maximização da lógica de controlo externo e da ideia de objectividade; - Avaliação sumativa; - Quantitativo/ generalização dos resultados; - Externalidade; - Neutralidade; - Conhecimento objectivo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar é gerir / informar a tomada de decisão; - Avaliação ao serviço da melhoria da aprendizagem e do desempenho (individual e colectivo); - Promoção do auto-controlo/ regulação; - Quantitativo/ qualitativo; - Avaliação sumativa e avaliação formativa (“medida” com mais qualidade); - Avaliação diagnóstica; - Avaliação certificativa; - Eficácia e eficiência da educação/formação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar é compreender e mudar/ transformar; - Avaliação centrada no processo e na aprendizagem associada - <i>Empowerment</i> dos avaliados; Ausência de controlo; - Complexidade, procura de significados; Meta-avaliação; - Auto-avaliação; balanço pessoal; - Avaliação formativa, pode incluir a medição mas revista e melhorada - Avaliação diagnóstica; - Avaliação certificativa;
Objecto	<ul style="list-style-type: none"> - Produtos e resultados; - Quantificar objectivamente um juízo de valor para aferir rentabilidade e eficácia dos resultados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos (descrição); - Avaliar os objectivos definidos; Explicar os resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos; Objectos complexos; - Interpretar a realidade;
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Predomínio dos métodos quantitativos; - Operações de medição e quantificação; testes, estatística; Critérios, <i>standards</i>, indicadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Acção conjunta dos métodos quantitativos e qualitativos; - Questionários, entrevistas, <i>workshops</i>, estudos de caso; - Metodologias específicas, p.e. teoria da programação 	<ul style="list-style-type: none"> - Acção conjunta dos métodos quantitativos e qualitativos, ainda que revistos; - Questionários, entrevistas, <i>workshops</i>, estudos de caso, dinâmicas de grupo;
Lógica da participação	<ul style="list-style-type: none"> - Heteronomia e assimetria; - Avaliador: perito que desenvolve instrumentos de medida e fornece resultados mensuráveis; - Avaliado: objecto exterior ao avaliador, com participação nula para não influenciar a objectividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha do poder entre avaliador e avaliado; - Avaliador: proactivo na relação com o avaliado; cria dispositivos para a melhoria da avaliação e tendencialmente tem estatuto de “superioridade”; - Avaliado: participação orientada para a utilização dos resultados da avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometimento de todos os intervenientes (avaliador, avaliados e outros <i>stakeholders</i>); - Avaliado: independência face ao avaliador, conduz a sua própria avaliação; Ausência de controlo externo

2.2.2 Foco e metodologias da avaliação na educação e formação de adultos

O alargamento e complexificação do objecto de avaliação, quer pelo surgimento de novos campos quer pela integração de novas componentes nos campos mais tradicionais, é uma tendência marcante da avaliação na educação. Conforme refere Nóvoa (1999, p.7), a reflexão e as práticas relativas à avaliação na educação sofreram evoluções consideráveis e uma delas relaciona-se com a diversificação dos campos de referência – alunos, professores, programas, currículo, escolas, sistemas de ensino, políticas educativas.

Alves e Machado (2008 p. 12) aludem também a esta dimensão e consideram que um dos vectores da complexificação da actividade avaliativa está relacionado com:

“os objectos sobre os quais incide o trabalho avaliativo, sendo manifesta uma lógica de pluralização/ diversificação: para além da avaliação dos sujeitos, quer em contextos de ensino-aprendizagem, quer em contextos de formação, a avaliação dos sistemas e das organizações, aparece também como uma das linhas de força da actividade avaliativa com evidente protagonismo para a escola, a partir de meados da década de 90”.

O campo da educação e formação de adultos não escapa a esta tendência geral de complexificação do objecto avaliativo, mas é necessário atender ao facto de que, à partida, o objecto em causa embora encontre pontos de similitude com os focos avaliativos da educação das crianças e jovens também apresenta particularidades, em função da especificidade dos objectivos, destinatários, formas de organização e mesmo da distinta visibilidade social.

Como foi apresentado anteriormente, não existe uma definição comum e universalmente aceite do conceito “educação e formação de adultos”, e mesmo esta formulação também não é universal, sendo habitual encontrar diversas outras que se referem a este campo – educação de adultos, formação de adultos, aprendizagem e educação de adultos. Porém, a formulação que se adopta tendo em vista a definição do foco da avaliação neste campo é a estabelecida no quadro da CONFINTEA VI, cujo documento “Marco de Ação de Belém” acentua os seguintes aspectos da aprendizagem e educação de adultos

- baseiam-se nos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros;
- representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal;

- abrangem um vasto leque de conteúdos: aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas;

Neste sentido, o objecto “educação e formação de adultos” integra diferentes componentes, nomeadamente a educação escolar, associada ou não a objectivos de qualificação formal, a alfabetização, a formação contínua orientada para as competências do mundo do trabalho, a educação para a cidadania activa, a educação para a saúde, a educação para a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Entendido deste modo, este objecto em termos de avaliação pode ser perspectivado a partir de diversos enfoques, designadamente:

(i) Os resultados das acções de educação e formação de adultos:

- Os resultados ao nível dos indivíduos em diversas esferas, nomeadamente, desenvolvimento pessoal, auto-estima, qualificação escolar e profissional, prosseguimento de acções de educação/ formação na perspectiva da ALV, participação cívica, saúde, inclusão social, (re)activação social e para o mundo do trabalho, condições de empregabilidade ...;
- Os resultados ao nível das organizações, da economia e da sociedade em geral, nomeadamente melhoria da performance das organizações, desenvolvimento social, saúde, redução da pobreza, desenvolvimento económico, nível de participação democrática, ...;

(ii) A qualidade das acções de educação e formação de adultos:

- A capacidade e as condições de mobilização dos adultos, sobretudo para os grupos em situação mais desfavorável, e a sua relação com as acções de informação e aconselhamento;
- A forma de organização das actividades de educação/ formação e a sua adaptação às necessidades específicas dos públicos-alvo;
- A qualidade dos profissionais e das organizações prestadoras de educação e formação de adultos;
- Os sistemas de monitorização e avaliação das práticas educativas e formativas e dos resultados.

Se nos centrarmos apenas na avaliação dos resultados compreende-se bem a diversidade de focos avaliativos entre a educação das crianças/ jovens e a educação e formação dos adultos. Enquanto no primeiro caso a avaliação dos alunos e das aprendizagens na sala de aula assume centralidade, na componente de educação/ formação dos adultos a avaliação de resultados integra muitas outras dimensões, como

referido anteriormente, e esta circunstância coloca importantes questões e desafios aos exercícios de avaliação, que pelo menos no campo metodológico estão longe de estarem resolvidos.

Um exemplo desta realidade é a avaliação dos resultados da formação profissional, cujos modelos vão desde as aprendizagens no contexto da formação, até ao conceito de “retorno económico”, passando pela noção de transferência e impacto no desempenho profissional e na performance das organizações, mas como é amplamente conhecido as práticas efectivas da avaliação dos resultados da formação são escassas e o seu contributo para a melhoria da formação é muito moderado.

A complexidade técnica associada ao trabalho avaliativo, independentemente do seu foco, e a sua relevância em termos da credibilidade da avaliação é também uma problemática central desta temática:

“A avaliação é, actualmente, uma área de enorme complexidade técnica e científica, o que dificulta a construção de modelos pertinentes de intervenção” (Nóvoa, 1999, p.9).

No quadro das opções metodológicas, a lógica dos métodos participativos é uma das dimensões actualmente mais comentadas, e embora o princípio seja o da participação activa, o que na perspectiva de Figari (2008, p.59) configura “sujeitos e objectos da avaliação”, de facto, muitas vezes predomina a noção de auscultação, e eventualmente a de devolução dos resultados do trabalho avaliativo. Esta situação não é alheia à finalidade que rege o exercício avaliativo, mas não é de todo despicienda a importância da exigência técnica e metodológica inerente à noção de participação activa dos “avaliados”, quer no desenho quer na realização da avaliação.

Ao nível das metodologias, as problemáticas gerais que se aplicam à educação dos adultos não serão muito distintas das referidas anteriormente, podendo até ser mais incisivas dada a heterogeneidade de organizações intervenientes e a consequente dificuldade em assegurar conhecimento técnico específico num espectro tão distinto. A atestar esta ideia, refira-se que este é um factor comumente referido como um dos obstáculos à avaliação da formação profissional no interior das organizações. Porém, a complexidade técnica associada às metodologias de avaliação não pode fazer esquecer que as escolhas a este nível reflectem as opções de fundo em termos de finalidade e princípios da avaliação. Como refere Simons (1999, p.159):

“A metodologia é muito mais do que um simples conjunto de opções técnicas, passíveis de serem discutidas à margem de um debate sobre os objectivos sociais, as utilizações e as consequências da avaliação; A metodologia de avaliação tem de ser coerente com os projectos e as intenções educacionais”.

Na mesma linha, Azevedo, Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa (1992, pp. 109-111) ao nomearem as dimensões essenciais dos dispositivos de avaliação, a partir do caso de um programa experimental de formação para o desenvolvimento, referem-se à ideia de “instrumento permanente de regulação” e indicam o seguinte conjunto de princípios orientadores: uma avaliação *formativa* (favorável à aprendizagem e ao conhecimento), *participativa* (envolvendo os diversos actores, numa lógica pluralista), *útil* (para a tomada de decisão e compreensão da dinâmica do programa), *retroactiva* (tomando em consideração uma leitura integrada do projecto) e *permanente* (durante as diferentes fases do programa).

3. Síntese do quadro teórico

Este capítulo encerra a primeira parte da Dissertação, e de acordo com o roteiro analítico definido é dedicado à análise das relações entre a educação e formação de adultos e a avaliação, assumindo como referência os exercícios de síntese relativos aos modelos de educação e formação de adultos e de avaliação desenvolvidos nos capítulos 1 e 2.

As questões de investigação que orientam o desenvolvimento deste capítulo são as seguintes: Que tipo de relações se estabelece entre os modelos de educação e formação de adultos e os modelos de avaliação, tendo em consideração os seus pressupostos e concepções? Em termos teóricos, quais os modelos de avaliação que servem de forma mais coerente os diversos modelos de educação e formação de adultos?

A formulação destas questões parte do princípio da necessária coerência entre as práticas de avaliação e as práticas de formação. Este princípio é susceptível de ser assegurado em termos teóricos, a partir do estabelecimento de padrões de concordância entre determinadas concepções de avaliação e de educação e formação de adultos. Porém, na prática, na realidade efectiva dos sistemas educativos, as relações são mais complexas e ambíguas do que as que se perspectivam a nível teórico.

Esta ambiguidade pode expressar-se a partir de diversos focos, a começar pelos próprios modelos de educação e formação de adultos, que segundo Lima (2007, p.14), são percorridos por tensões que resultam da coabitação de diferentes modelos e objectivos:

“As tensões entre projectos educativos de matriz ‘radicalmente realista’ e funcionalista e projectos de filiação crítica e emancipatória, isto é, entre objectivos de adaptação e objectivos de transformação, podem conhecer expressões muito complexas, dar lugar a modalidades híbridas, fazer emergir novas exigências e parcerias que urge discutir”.

Ainda no que se refere às concepções da educação e formação de adultos, mas numa outra óptica, as tensões entre o nível político e o nível pedagógico, este aparentemente mais em consonância com a crítica ao modelo escolar, mas refém de políticas que não acompanham o seu propalado progresso (Canário, 2003), marcam de forma indelével o campo da educação e formação de adultos.

Numa segunda linha, é relevante assinalar as dificuldades históricas na articulação entre avaliação/ aprendizagem/ ensino, de que a prevalência da avaliação orientada para a classificação e a dificuldade em aplicar a avaliação formativa, são dois importantes indicadores (Fernandes, 2011). No confronto com os processos de reconhecimento e validação de competências, estas dificuldades tendem a acentuar-se e colocam novos desafios à investigação na área da educação (Cavaco, 2007).

É a partir deste cenário de tensões e contradições internas aos modelos e concepções em estudo, que passamos a analisar a teia de relações que se estabelece entre a educação e formação de adultos e a avaliação.

Vejamos, então, numa primeira etapa, como é que em termos teóricos se podem estabelecer padrões de relacionamento entre as concepções de educação e formação de adultos e as concepções de avaliação, através do aprofundamento de quatro linhas principais de organização da reflexão.

1. O modelo de EFA *“Receptivo alfabetizador”* e as concepções de avaliação centradas na *“Medida”*

São claras as ligações entre estas concepções de EFA e de avaliação. Estando em causa práticas educativas em que o foco são as competências básicas de leitura e escrita, no sentido de assegurar que os indivíduos não escolarizados respondem de forma mais eficaz às exigências de performatividade, e em que os métodos de ensino são de carácter escolarizante, a avaliação sumativa afigura-se como consequência natural. Concluindo-se, portanto, que estas práticas apelam a uma avaliação orientada de forma restrita para a quantificação do resultado da aprendizagem.

A lógica da participação presente neste modelo de educação, uma participação nula por parte do adulto, que é entendido como uma espécie de receptáculo de conteúdos, marca também o tipo de avaliação, que consequentemente se orienta para uma ideia de controlo externo ao adulto, cuja participação deve ser minimizada para não influenciar a “objectividade” pretendida.

2. O modelo de EFA *“Dialógico social”* e as concepções de avaliação centradas no *“Desenvolvimento/ empowerment”*

Uma primeira ideia a ressaltar é a proximidade desta concepção de EFA com os modelos de avaliação mais recentes, o que não deixa de encerrar alguma contradição, na medida em que existe uma certa *décalage* entre o período mais significativo da vigência deste modelo e a afirmação do modelo de avaliação que melhor responde aos seus fundamentos.

De facto, constata-se uma série de elementos comuns entre este modelo de educação de adultos e os modelos de avaliação *“Desenvolvimento/ Empowerment”*. As ideias de “consciência crítica, pensamento, participação, gestão social, ...” do modelo *“Dialógico Social”*, encontram um forte ponto de referência com as ideias de “interpretação, problematização, procura de significados, transformação” que marcam estes modelos de avaliação. Os métodos são também um elemento de forte proximidade, na medida em que ambos os modelos apelam a métodos activos orientados para a construção colectiva de

aprendizagens. Finalmente, a lógica de participação do adulto apela, em dois casos, à maximização do seu protagonismo, como sujeito e objecto da intervenção, por isso a avaliação formativa assume-se como a opção mais coerente.

3. O modelo de EFA *“Económico Produtivo”* e as concepções de avaliação centradas na *“Medida”* e na *“Gestão”*

A relação do modelo *“Económico Produtivo”* com a concepção de avaliação *“Gestão”* encontra a sua primeira intersecção na ideia de controlo da eficácia da educação/ formação em relação aos objectivos estabelecidos. Os conceitos base dominantes neste modelo de educação e formação de adultos (competências, objectivos de aprendizagem, resultados de aprendizagem), bem como a mercantilização da oferta de formação apelam a uma avaliação fortemente orientada para a ideia de eficácia e eficiência. Em função da configuração específica das modalidades e métodos, a avaliação poderá assumir-se com pendor mais ou menos formativo.

Por exemplo, as modalidades que accionam métodos de carácter mais prático, ou modalidades específicas, como é o caso dos processos de reconhecimento e validação de competências, apelam de forma mais intensa a uma abordagem avaliativa de carácter formativo. Neste enquadramento, o papel do avaliado assume-se sempre como participante activo em termos de avaliação, numa lógica de auto-controlo e de elemento instrumental do processo de avaliação. Porém, esta participação depende do seu papel como *“formando”*, perspectivando-se que o nível de participação está dependente das características específicas da intervenção formativa e da sua motivação.

Este modelo de EFA assume também uma relação com as concepções de avaliação centradas na *“medida”* dos resultados, em função da sua orientação predominante para a produção de competências de carácter instrumental face às necessidades de ajustamento da mão-de-obra. De facto, este tipo de abordagem educativa pressupõe uma avaliação de carácter sumativo, que quantifica para aferir da rentabilidade e eficácia dos resultados alcançados.

A relação deste modelo de EFA com diversas concepções de avaliação reforça a centralidade da avaliação como elemento constituinte deste modelo de educação e formação de adultos. É certo que à diversidade de objectivos e de públicos associada aos diversos espaços institucionais e práticas educativas corresponde maior complexidade, e poder-se-ia aqui encontrar um elemento justificativo para a necessidade de accionar diversos modelos de avaliação, ou pelo menos componentes desses modelos.

4. Os modelos EFA *“Inovadores”* e as concepções de avaliação centradas no *“Desenvolvimento/ empowerment”* dos avaliados

Os modelos de educação e formação designados de “*Inovadores*” pelas suas características específicas relacionam-se de forma significativa com as concepções centrais dos modelos de avaliação designados de “*Desenvolvimento/ empowerment*”. O centramento deste modelo de educação e formação no adulto e nas suas necessidades concretas, e a sua orientação no sentido de integrar configurações distintas em função das necessidades específicas, reclamam uma avaliação orientada para a compreensão dos processos, em que o adulto é um agente que participa e mobiliza a avaliação como meio de transformação.

A ideia de auto-avaliação, de balanço pessoal assume aqui centralidade, em linha com a ideia de que o adulto é o protagonista mais importante do processo de aprendizagem e o professor/ formador é um agente de mudança.

Como referido anteriormente, se em termos teóricos é possível estabelecer relações de coerência entre as concepções de avaliação e de educação e formação, na prática as relações podem ser mais ambíguas e complexas. Vejamos os casos dos modelos de educação e formação de adultos mais recentes – *Económico Produtivo e Inovadores* - e o modo como em termos concretos se revela difícil, se não inviável, a operacionalização de determinadas dimensões dos modelos de avaliação que anteriormente foram definidos como mais adequados.

Um exemplo concreto é a situação da avaliação formativa, que sendo elemento constituinte do modelo “*Gestão*”, na prática é operacionalizada mais numa lógica de avaliação sumativa, sendo difícil encontrar no terreno práticas de avaliação que corporizem de forma efectiva os princípios da avaliação formativa.

Esta questão remete para o modo desigual como têm evoluído as teorias e as práticas de avaliação, sendo que no plano teórico as concepções de avaliação são objecto de desenvolvimentos conceptuais com significado, mas a aplicação prática dessas concepções revela-se ainda distante do desejado. A consequência mais imediata desta situação é a tendência de deriva da avaliação para concepções que reforçam o carácter de avaliação sumativa e de controlo externo. Ainda assim, de acordo com Fernandes (2011, p. 138):

“A complexidade das relações existentes entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino exige uma análise e uma reflexão cuidadas acerca dos métodos e dos processos concretos que têm prevalecido na investigação naqueles três domínios”.

Na mesma linha, verifica-se que aos modelos inovadores de EFA correspondem concepções de avaliação que se podem considerar marginais, no sentido de sub-representadas, ou mesmo situadas num plano de impraticável. De facto, a aplicação prática destas concepções debate-se com dificuldades inerentes à complexidade metodológica associada e à exigência de recursos, nomeadamente humanos, contudo mais do que esta

componente técnica está em causa a orientação efectiva dos programas para adultos e o modo como a avaliação se integra e suporta esses mesmos programas.

O efeito desta situação será, mais uma vez, a tendência de associar a estas concepções de EFA práticas de avaliação que não coincidem com os seus princípios fundamentais, integrando nomeadamente elementos constituintes das concepções de avaliação designadas de “Gestão”, ou num outro cenário fazendo apelo de forma exclusiva à lógica da medição. Esta ideia de deriva está representada na figura seguinte, que sistematiza as relações entre as concepções de EFA e de avaliação, procurando sinalizar os tipos de relação que se explanaram anteriormente – as relações no plano teórico e os (riscos de) desvios no plano prático.

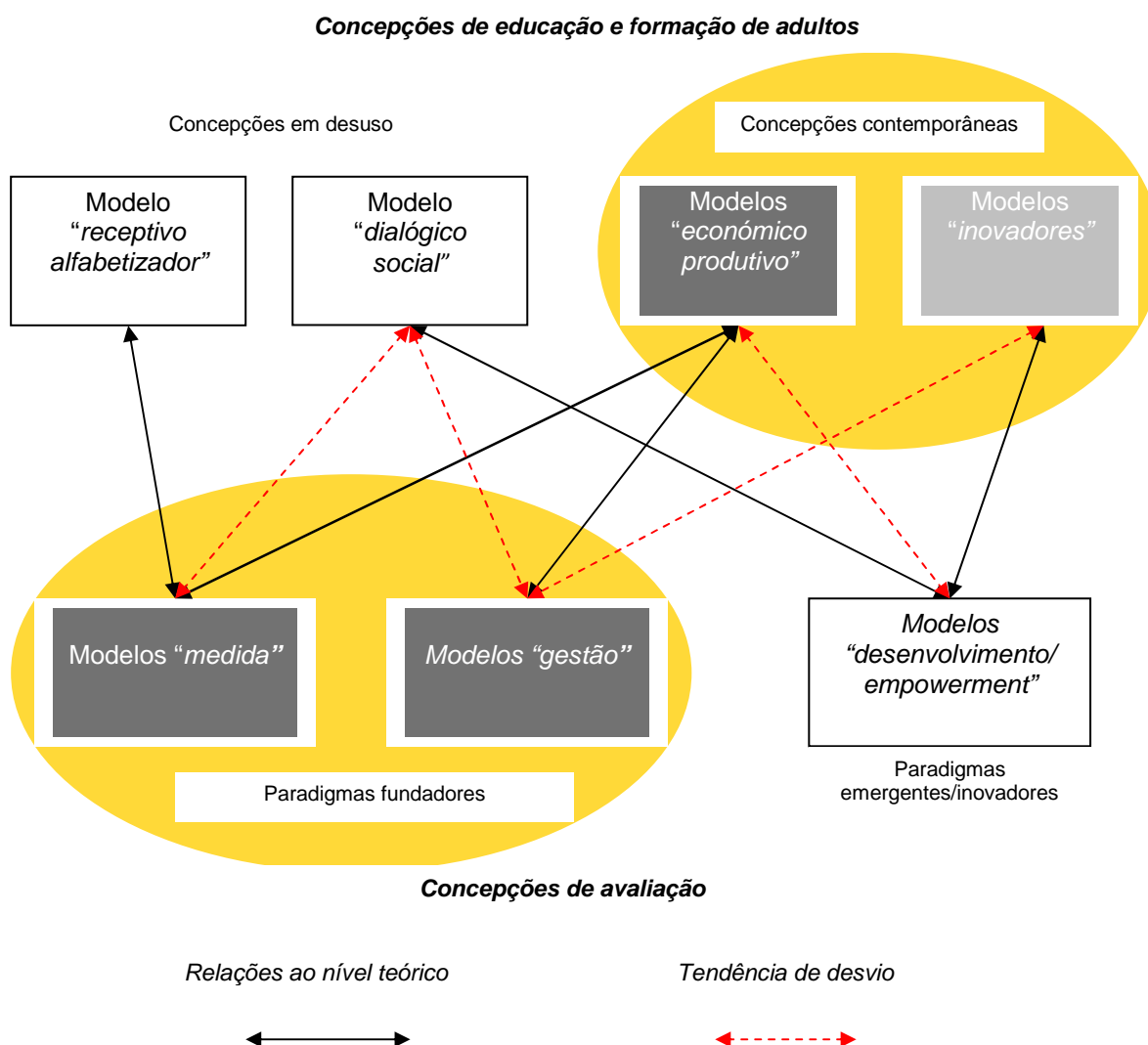


Figura 3. Relações entre as concepções de educação e formação de adultos e as concepções de avaliação

Em função destes diversos elementos pode-se elencar as seguintes conclusões quanto à relação entre as concepções de EFA e de avaliação:

- Nenhum dos modelos de avaliação considerados perdeu actualidade, no sentido em que se constatam relações importantes entre as suas concepções e pressupostos e aqueles que fundamentam os modelos contemporâneos da educação e formação de adultos. Conforme referido anteriormente, apesar da evolução da reflexão e das teorias em matéria de avaliação na educação, os paradigmas fundamentais “*avaliação/ medida*” e “*avaliação/ gestão*” continuam a assumir importância significativa como referenciais fundadores da avaliação em educação.

- O modelo “*medida*” resiste de forma durável à mudança dos paradigmas e políticas educativas, assumindo-se como uma espécie de modelo permanente que serve a generalidade das concepções de EFA, de forma isolada ou em articulação com outros modelos, num sentido em que “a avaliação procede segundo uma lógica de conformidade normativa e prescritiva” (Alves, Machado, 2011, p.62).

- Ao modelo de EFA dominante - o modelo “*económico produtivo*” - estão associados de forma evidente modelos de avaliação que se enquadram na lógica da “*gestão*”, privilegiando-se, por isso, uma ideia de auto-controlo como recurso fundamental para assegurar a gestão da eficácia e da eficiência dos programas.

- Os riscos de desvio dos modelos de avaliação tendem a acentuar a relevância do modelo “*medida*”, mesmo quando estão em causa concepções de EFA que fazem apelo a perspectivas mais humanistas da educação e em que os valores democráticos e da participação dos indivíduos estão teoricamente mais presentes. Falamos nomeadamente dos modelos de EFA “*dialógico social*” e “*inovadores*”, que apesar da sua orientação primeira para as concepções de avaliação incluídas nos modelos “*desenvolvimento/ empowerment*”, encerram, igualmente, um potencial de deriva com significado.

- A dificuldade na operacionalização da avaliação formativa, como elemento constituinte dos modelos de avaliação que privilegiam a participação dos avaliados e uma posição mais equilibrada entre avaliados e avaliadores é um importante indicador desta tendência. A investigação desenvolvida neste domínio é clara quanto a este facto, e a este propósito Fernandes (2011, p.132) afirma:

“... a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e ensinar”, mas mais adiante conclui: “O que todos sabemos e verificamos no dia a dia é que, na generalidade dos sistemas educativos, persistem dificuldades em investir consequentemente numa

avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens e que, por isso, ajude os alunos a aprender”.

- Um dos factores que explica esta realidade é a complexidade metodológica e instrumental. É certo que a operacionalização dos métodos de avaliação que servem as concepções centradas no desenvolvimento e *empowerment* dos avaliados colocam exigências muito significativas às equipas de professores e formadores, que na generalidade dos casos se revelam incompatíveis com os recursos de tempo e os recursos técnicos e materiais alocados. Contudo, este tipo de limitações estão associadas a aspectos mais estruturantes das opções que presidem às políticas educativas, na medida em que as formas de avaliação reproduzem e alimentam as concepções de educação e formação.

Neste âmbito, Canário (2003, p.8), ao referir a tensão entre o nível político e o nível pedagógico expressa deste modo a contradição entre as concepções e as práticas de educação e formação de adultos:

“A ambiguidade que atravessa hoje a produção discursiva sobre educação e formação de adultos resulta da tensão paradoxal entre políticas que servem funcionalmente o crescimento de ‘um mercado de personalidade’ mas que, ao mesmo tempo, recuperam e apresentam, como referenciais, modos pedagógicos que remetem para a centralidade da pessoa e a sua emancipação”.

Por isso, pode-se afirmar que a relevância dos modelos de avaliação centrados na “*medida*” e na “*gestão*” reflecte a cultura dominante da “*avaliocracia*”, que independentemente das agendas políticas e educativas centra a avaliação na aferição dos resultados, tomando os processos educativos numa lógica linear de causa e efeito e desvalorizando a acção e a intervenção dos avaliados. Neste sentido, a avaliação reforça a dimensão de controlo dos “*resultados*” e dos “*processos*” e minimiza o impacto possível na apropriação dos produtos da avaliação e o seu retorno enquanto recurso de apoio ao desenvolvimento dos indivíduos e das organizações.

No contexto das relações entre os modelos de educação e formação adultos que accionam o reconhecimento e validação de competências e a avaliação, importa considerar que a especificidade destas práticas educativas coloca desafios particulares à avaliação, como argumenta Cavaco (2007, p.24):

“A avaliação é um processo complexo, e quanto se trata de avaliar competências a situação ainda se apresenta mais delicada ... O processo de reconhecimento e validação de competências é complexo e difícil tanto para o adulto envolvido como para as equipas ... Um dos motivos dessa complexidade e dificuldade resulta da natureza do próprio objecto em estudo - as competências”.

De facto, tendo em consideração as características particulares deste objecto de avaliação, a coerência desejada entre as práticas de formação e de avaliação coloca dificuldades e desafios a diferentes níveis: na concepção do sistema e dos instrumentos, na sua implementação e na assunção dos papéis a assumir pelos adultos e pelas equipas técnicas.

Na interpretação dos autores Jacques Tardif e Bruno Dubois (2011, p.173), estas dificuldades estão relacionadas com os seguintes aspectos: a polissemia do conceito competência, a pluralidade de dispositivos de avaliação possíveis, a dificuldade em passar de um programa definido a partir de conteúdos para um programa fundado em competências, a problemática da organização do trabalho dos formadores e as hesitações/ dúvidas dos participantes.

Em função deste quadro de acção, podemos ainda afirmar que a abordagem dos eixos opostos da avaliação “quantitativo/ qualitativo; controlo/ avaliação; resultado/ processo; externo/ interno ...”, tende a revelar-se insuficiente como referencial para classificar o tipo de avaliação mais coerente com os modelos de educação e formação de adultos mais recentes, na medida em que a complexidade de elementos destas práticas educativas dificilmente se enquadra numa lógica de categorias de opostos.

3.1. Modelo de análise

Após a apresentação do quadro teórico importa definir como é que se vai proceder à sua aplicação ao campo de análise definido, ou seja o estudo das práticas de avaliação da educação e formação de adultos no âmbito da acção do CNO, que se propôs estudar através da metodologia do estudo de caso, para analisar a relação entre essas práticas e as concepções de EFA que estão na base da sua acção.

Este campo de análise, quando se compara com as diversas modalidades de educação e formação de adultos, é necessariamente restrito e simultaneamente peculiar, na medida em que trata de uma modalidade de educação/ formação inovadora, ainda em fase de afirmação e de consolidação dos seus conceitos e componentes principais.

Neste sentido, a aplicação do quadro teórico a este campo de análise coloca desafios que merecem atenção redobrada dada a centralidade desta etapa para a fase de recolha de dados e para o resultado da investigação:

“O melhor (o único) meio de definir o mais correctamente possível os dados pertinentes e úteis ao trabalho empírico é, portanto, a elaboração de um modelo de

análise tão claro, preciso e explícito quanto possível” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 157).

Assim, a identificação das dimensões que serão alvo da análise empírica baseia-se nas questões centrais da investigação e são organizadas por referência a três grupos de categorias de análise que delimitam os campos da recolha da informação empírica.

O primeiro grupo respeita ao enquadramento da acção do CNO nas políticas públicas de EFA e justifica-se pela necessidade de contextualizar a acção do CNO e compreender o quadro global das orientações de educação e formação de adultos. O segundo grupo está orientado para a apreensão das orientações técnicas e metodológicas que foram emanadas pela tutela para a implementação da componente de avaliação dos processos RVCC. Este grupo permitirá posicionar as orientações face aos modelos de avaliação, e simultaneamente serve de referência para o terceiro e último grupo de categorias de análise orientadoras da recolha de informação - percepções e práticas da equipa técnica e dos adultos participantes no que respeita às concepções e métodos de avaliação em vigor no CNO. Esta dimensão inclui uma componente de explicitação da forma de apreensão dos conceitos e das metodologias associadas à acção do CNO, bem como a descrição das práticas efectivamente implementadas.

Como corolário da recolha de informação referenciada a estas dimensões será possível desenvolver um exercício analítico orientado para ensaiar a resposta às questões da investigação, bem como compreender as limitações do modelo de análise definido.

Tabela 5. Categorias de análise e indicadores de suporte ao trabalho empírico

<i>Categorias de análise</i>		<i>Indicadores</i>
Contextualização global da acção do CNO	Enquadramento na INO	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações de política, objectivos, metas e dinâmica da INO - Estruturação geral da acção dos CNO (etapas e conteúdos)
	Enquadramento institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Integração institucional e recursos afectos - Objectivos e metas - Monitorização e avaliação
Modelo de avaliação definido para o processo RVCC	Orientação global do processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos-chave e princípios fundamentais; - Papel do adulto/ avaliado - Papel do avaliador
	Métodos de avaliação de competências	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia de avaliação: PRA, júri de certificação, formação complementar - Personalização/ standardização

<i>Categorias de análise</i>		<i>Indicadores</i>
Percepções e práticas dos intervenientes na acção do CNO	INO e concepções de EFA associadas	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação e apreciação da concepção geral e finalidade da INO - Apreciação das opções de operacionalização da acção do CNO - Dinâmicas da procura e encaminhamento de adultos para RVCC
	Orientação global do processo RVCC e métodos de avaliação de competências	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas de avaliação adoptadas e domínios de adaptação - Papéis do adulto/ avaliado e da equipa técnica - Auto-avaliação das práticas
	Regulação institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas de avaliação institucional - Práticas de avaliação da satisfação

PARTE II. TRABALHO EMPÍRICO – ESTUDO DE CASO, CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

O objectivo central da segunda parte da Dissertação é apresentar os dados empíricos relativos à avaliação no contexto dos CNO, Centros Novas Oportunidades, e analisar criticamente as práticas implementadas, recorrendo-se para tal ao modelo, desenvolvido ao longo da Parte I da Dissertação, que suporta a análise das relações entre a educação e formação de adultos e a sua avaliação.

O primeiro capítulo é dedicado à metodologia usada para o desenho global da investigação e às questões técnicas relacionadas com as fontes de informação. O capítulo seguinte é dedicado à contextualização da acção dos CNO no que concerne à dimensão de avaliação e à explicitação dos modelos de avaliação definidos para a sua intervenção. Seguem-se os dois capítulos dedicados à apresentação dos dados recolhidos no CNO alvo de estudo de caso. O primeiro é dedicado à apresentação geral do CNO, o segundo à descrição e discussão das percepções e práticas relativas à avaliação.

4. Metodologia

O presente capítulo está organizado em duas partes. A primeira detalha a estratégia metodológica adoptada para o trabalho empírico através da apresentação do estudo de caso e da sua fundamentação à luz de referências teóricas de autores relevantes. A segunda debruça-se sobre os instrumentos de recolha de informação e inclui uma apresentação pormenorizada dos seus objectivos e organização.

4.1. Quadro metodológico global

A opção metodológica de basear a estratégia de investigação na metodologia do estudo de caso, justifica-se à luz dos objectivos e questões da Dissertação, e da perspectiva adoptada que inclui a descrição, explicação e contextualização das práticas de avaliação implementadas no CNO. Esta opção está alinhada com as concepções e princípios associados ao método, conforme se pode verificar pela referência de Yin (2004, p.2.): “O método do estudo de caso é pertinente quando o investigador aborda uma questão descritiva (o que aconteceu?) ou uma questão exploratória (como ou porquê aconteceu?)”. Numa outra perspectiva, outros autores, (Ludke & André, 1986, p. 21), ao compararem este método com outros referem que o estudo de caso distingue-se porque:

“A preocupação central é a compreensão de uma instância particular ... o objecto é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

Os mesmos autores referem as características fundamentais do estudo de caso:

“Os estudos de caso visam à descoberta ... enfatizam a ‘interpretação’ em contexto” ... visam retratar a realidade de forma completa e profunda ... uma variedade de fontes de informação ... revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas ... procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social ... os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (Ludke & André, 1986, p. 18-20).

Esta formulação sintetiza as características centrais associadas aos estudos de caso, evidenciando a sua pertinência no quadro das opções metodológicas da Dissertação. Por seu lado, Yin acentua as ideias de “descoberta e interpretação em contexto”, introduzindo como elemento relevante as implicações do ponto de vista dos investigadores:

“Uma das principais exigências do método de estudo de caso é a habilidade do investigador para desenvolver um nova (e por vezes subtil) linha de investigação ao mesmo tempo (e não depois) que os dados estão a ser recolhidos” (Yin, 2004, p.4).

Uma das questões normalmente discutidas no âmbito deste método é a questão da generalização dos resultados. Ludke e André (1986, p. 23) elucidam este aspecto ao referir:

“O estudo de caso parte do princípio que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer novas generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões”.

Por outro lado, a utilização de diversas fontes de informação corresponde a uma das especificidades do estudo de caso: “Os bons estudos de caso beneficiam com o uso de múltiplas fontes de evidência” (Yin, 2004, p.6.), sendo que, habitualmente, as fontes usadas são a observação, análise documental e entrevistas, e podem incluir a recolha e análise de dados quantitativos.

A prática da utilização de uma variedade assinalável de fontes de informação decorre da necessidade de assegurar a fiabilidade da informação e a sua utilidade efectiva para as conclusões, o que pressupõe um princípio de “triangulação” das fontes accionadas:

“Na recolha dos dados a ideia principal é a ‘triangulação’ ou o estabelecimento de linhas convergentes de evidência de modo a tornar os resultados alcançados mais robustos possível” (Yin, 2004, p.7).

No método do estudo de caso, a análise da informação recolhida e as opções tomadas a este nível revestem-se de grande importância. Quivy e Campenhoudt (2006, p. 216) referem três operações obrigatórias nesta etapa: (i) a descrição e a preparação dos dados necessários para testar as hipóteses, (ii) a análise da relação entre as variáveis e (iii) a comparação dos resultados observados com os resultados esperados a partir da hipótese.

A análise de conteúdo assume neste circuito um papel relevante quando se trata de dados qualitativos, como é o caso da informação relativa a esta investigação. Segundo os mesmos autores:

“O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas” (Quivy et Campenhoudt, 2006. p. 227).

Após a clarificação da pertinência da opção pelo estudo de caso como linha fundamental da estratégia metodológica adoptada, passamos a explicar como se procedeu à sua aplicação concreta.

O estudo de caso seleccionado é um CNO sediado na Área Metropolitana do Porto, que se opta por manter anónimo como condição para assegurar a protecção das fontes e potenciar a fiabilidade da informação recolhida.

Trata-se de um CNO com um importante historial de actividade, que ultrapassa o âmbito da INO, na medida em que a sua existência remonta à década de 1990, estando integrado desde 2005 na rede fomentada pela ANQ. Esta característica, associada ao seu enquadramento numa instituição com notoriedade nacional, permitiu o cumprimento de um dos critérios definidos para a selecção do estudo de caso – experiência relevante em matéria de processos de RVCC, preferencialmente com actividade sólida para além da vigência da INO.

O segundo critério, relacionava-se com a presença de uma equipa técnica engajada neste tipo de intervenção educativa, com experiência duradoura nesta matéria e com capacidade de canalizar para a Dissertação reflexão especializada. Estes dois critérios apontavam para um terceiro relacionado com a procura de um CNO que assegurasse condições de qualidade diferenciadas, numa perspectiva que pode ser entendida como a selecção de um caso, que à partida se integrava num grupo cujas condições de qualidade em termos de experiência, contexto institucional e equipa técnica o posicionava favoravelmente face ao universo de CNO.

Os restantes critérios de escolha do caso relacionam-se com a disponibilidade e acessibilidade para as actividades de recolha de informação, aspectos que foram integralmente assegurados pela direcção e coordenação do CNO.

A selecção do estudo não teve preocupações de assegurar representatividade face à rede de CNO, porque essa condição não é inerente à metodologia do estudo de caso, contudo procurou-se assegurar a representatividade interna através da auscultação dos diversos perfis profissionais envolvidos e dos adultos participantes.

As actividades de recolha de informação iniciaram-se na primeira fase da Dissertação e estiveram presentes ao longo das etapas que se seguiram, tendo naturalmente culminado na recolha sistemática de dados na fase mais avançada do trabalho empírico. Esta continuidade do contacto com o CNO, em particular com o seu coordenador, que se assumiu como um informante-chave, justifica-se pela necessidade recorrente de clarificação de aspectos do enquadramento programático e do funcionamento operacional do CNO, que foram emergindo ao longo das diversas etapas do trabalho.

Assim, as actividades de recolha de informação no CNO organizaram-se do seguinte modo:

- Durante o ano de 2010, que corresponde ao primeiro ano de elaboração da Dissertação, foi realizada uma incursão de curta duração no CNO com o objectivo de assegurar uma primeira aproximação à sua actividade e funcionamento e obter contributos para (i) a consolidação do roteiro analítico, (ii) a construção do quadro teórico e conceptual e (iii) a estabilização do núcleo central de actividades do estudo de caso. Neste âmbito foram realizadas entrevistas semi-directivas com a direcção e a coordenação do CNO, procedeu-se à observação de sessões de formação e sessões de júri e à recolha de informação documental.

- Durante o ano de 2011, que corresponde ao segundo ano de elaboração da Dissertação e que foi dedicado ao quadro teórico e, simultaneamente, à recolha e análise de informação de contextualização da actividade do CNO, foi mantido um contacto regular com a coordenação, embora com níveis diferenciados de formalidade, com contributo importante para a identificação de fontes de informação documental e elucidação de aspectos de funcionamento e organização do CNO.

- Finalmente, no ano de 2012, procedeu-se a uma incursão mais longa e estruturada, no âmbito do qual se realizou a maior parte da colheita de dados, através das entrevistas, da documentação e da observação de sessões de júri, que serão apresentadas com detalhe no capítulo seguinte.

4.2. Métodos de recolha de dados

As fontes de informação utilizadas revelaram-se de grande utilidade para a apreensão da realidade em estudo, embora apresentem contornos e objetivos distintos.

A análise documental incidiu nos seguintes tipos de documentos:

- Documentos de apoio à contextualização da ação do CNO, em termos do enquadramento no âmbito da INO, o programa de EFA que acolhe a sua atividade;
- Documentos relativos às metodologias, técnicas e referenciais definidos pela tutela para a operacionalização da ação do CNO, em particular os processos RVCC;
- Documentos internos ao CNO, nomeadamente relatórios de atividade e de avaliação;
- Documentos produzidos no âmbito da atividade com os adultos, designadamente portefólios.

Esta componente da recolha de informação revelou-se mais trabalhosa do que se antecipou inicialmente, não só pelo número de fontes recenseadas, mas sobretudo pela complexidade dos documentos, em particular os que se relacionam com as metodologias, técnicas e referenciais definidos pela tutela. Se bem que a investigação não implicasse um

domínio completamente aturado desses referenciais era fundamental conhecer a estrutura básica da ação do CNO ao nível dos processos RVCC e dominar minimamente os conceitos, pressupostos e metodologias em causa. Ora, em função da complexidade inerente ao processo de RVCC e dos referenciais estabelecidos este desiderato foi difícil de alcançar de forma plena, e aliás as entrevistas realizadas revelaram que essas dificuldades também estavam presentes nos agentes envolvidos na ação do CNO, se bem que de forma necessariamente distinta.

Em função desta circunstância, a observação de situações concretas de trabalho com adultos envolvidos nos processos RVCC, revelou-se precocemente como uma abordagem fundamental para a apreensão da realidade em estudo. De fato, para a compreensão do tipo de trabalho desenvolvido com os adultos, não bastava obter uma descrição dos intervenientes, através de entrevista, ou compreender as etapas e metodologias, por via dos documentos, era necessário observar as equipas e os adultos em ação. Assim, foram observadas as seguintes atividades:

- uma sessão coletiva de formação: seis adultos em fase terminal de processo de RVCC de nível secundário, que após a entrega de portefólio receberam *feedback* e orientações da equipa de formadores;

- duas sessões de júri de avaliação, ambas com incidência na certificação de nível secundário: a primeira envolveu três candidatos, a segunda cinco candidatos, incluindo neste último caso, uma das adultas que foi entrevistada.

O trabalho empírico foi sendo alimentado numa lógica de retroação contínua entre as diversas fontes de informação, que foram ora induzindo, ora esclarecendo questões e problemáticas. Ainda assim, a recolha de informação através de entrevista apresenta um protagonismo particular, sobretudo pela oportunidade de recolher testemunhos diversificados. As entrevistas, realizadas em modalidade de entrevista semi-directiva, dividem-se em três grupos: as entrevistas com o coordenador do CNO, as entrevistas com a equipa técnica e as entrevistas com as adultas participantes.

As entrevistas com o coordenador acompanharam o desenvolvimento do trabalho e assumiram maior estruturação durante as entrevistas exploratórias, na fase de estabilização dos contornos do estudo de caso e após a realização das entrevistas com a equipa técnica. Mas ocorreram também outros contactos com menor nível de formalidade de que resultaram notas de campo, e que foram particularmente úteis para o esclarecimento de questões que foram emergindo ao longo do trabalho. Complementarmente, foram também tratados nestes contextos a preparação e a organização das restantes atividades de recolha de informação.

O coordenador, de sexo masculino, inclui-se no grupo etário 30/35 anos, tem formação de base na área da psicologia e formação avançada na área e possui experiência com significado em matéria de processos RVCC. Desenvolve a atividade em regime de *part-time* mas mantém com a organização responsável pelo CNO uma relação duradoura de trabalho.

No que respeita à equipa técnica foram realizadas cinco entrevistas, gravadas em suporte áudio e com uma duração média de 1.30h, que abrangeram a diversidade de perfis profissionais presentes no CNO, assumindo-se este como o critério único de seleção dos entrevistados.

Em geral, as entrevistas correram conforme previsto, ainda que o tempo dedicado à apreensão das diversas componentes do processo de RVCC, a partir das funções específicas dos técnicos, tenha sido mais longo do que o esperado. Este facto está relacionado com a complexidade das regras e das metodologias associadas à sua intervenção, bem como com o quadro específico adoptado e com as problemáticas daí decorrentes.

Apresenta-se seguidamente as características dos entrevistados, ficando claro, que se juntarmos a este grupo o perfil do coordenador, foi possível cumprir o critério de seleção de um CNO com uma equipa experiente e com condições para refletir criticamente sobre os processos RVCC e sobre as suas práticas.

Tabela 6. Caracterização dos entrevistados/ equipa técnica

<i>Perfil profissional</i>	<i>Características principais</i>
Técnica de Encaminhamento	Sexo Feminino, 29 anos. Formação em Psicologia, várias formações, workshops e seminários; foi formadora da ANQ. Trabalha no CNO desde 2011; experiência anterior como profissional de RVC (nível básico e secundário) noutro CNO.
Técnica de RVCC (nível secundário)	Sexo Feminino, 42 anos. Formação em Direito, Mestrado em Ciências da Educação, formação na área dos portefólios; várias formações, <i>workshops</i> e seminários promovidos pela ANEFA, DGFV e ANQ; foi formadora da ANQ. Trabalha no CNO desde 2008; experiência anterior com outro CNO e experiência em cursos EFA, desde 2001, como mediadora nos processos de reconhecimento e validação de competências.
Formadora de Nível Básico	Sexo Feminino, Formação em Sociologia. Trabalha no CNO desde 2007; experiência como formadora dos cursos CEF/ adultos.
Formadora de Nível Secundário	Sexo Feminino, 34 anos. Formação em Sociologia, outras formações promovidas pela DREN e ANQ. Trabalha no CNO desde 2007; experiência como formadora dos cursos CEF/ adultos.

<i>Perfil profissional</i>	<i>Características principais</i>
Avaliador Externo	Sexo masculino, 52 anos. Formação em Psicologia; experiência com relevo no domínio da concepção e gestão de programas de formação para adultos e como formador. Colabora com o CNO em análise há cerca de 4/5 anos; desempenha funções de Avaliador Externo noutros CNO.

Relativamente às entrevistas com participantes do processo RVCC, foram realizadas duas entrevistas a participantes envolvidas em processos de nível secundário. Inicialmente, com o apoio do coordenador do CNO, foi seleccionado um grupo de quatro adultos, que foram convidados para entrevista, mas o grupo foi reduzido para dois por ausência de resposta dos restantes.

As entrevistas, com duração aproximada de quarenta minutos e gravadas em áudio, foram realizadas num caso no local de trabalho e noutro caso nas instalações do CNO. Estas entrevistas apresentaram características distintas das anteriores, em especial no que respeita à dificuldade em cobrir com profundidade os domínios de informação previstos e em obter testemunhos que permitissem completar de forma aturada as recolhas relativas às práticas de avaliação. Esta situação resulta do descentramento das adultas face aos métodos e técnicas previstos para o processo RVCC, pelo menos tal como se encontram formalizados, e não da resistência à partilha das suas vivências. Este aspecto será desenvolvido no capítulo relativo à análise crítica dos dados.

Tabela 7. Caracterização das entrevistadas/ adultas participantes

<i>Adulta</i>	<i>Características principais</i>
Adulta 1	Sexo feminino, 49 anos de idade, residente no Porto, trabalha como administrativa numa organização pública.
Adulta 2	Sexo feminino, 43 anos de idade, residente no Porto, trabalha numa empresa privada de serviços.

O guião das entrevistas ao coordenador, à equipa técnica e às adultas foi organizado a partir das questões de investigação, cruzando este primeiro nível com as categorias de análise e indicadores que compõem o modelo de análise. Algumas perguntas não apresentavam um nível de orientação muito específica, optando-se por formulações gerais, e uma orientação do questionamento em função das respostas obtidas. Esta situação ocorreu essencialmente nas entrevistas com a equipa técnica do CNO.

Seguidamente procede-se à apresentação geral da estrutura da recolha de dados empíricos, utilizando para tal uma tabela que cruza as questões de investigação, as categorias de análise e os indicadores, com as fontes de informação previstas – análise documental, entrevistas e observação de atividades.

Tabela 8. Estruturação da recolha de dados empíricos por questões de investigação, categorias de análise, indicadores e fontes de informação

Questões de investigação		Fontes de informação				
		Análise documental	Entrevistas/ coordenação	Entrevistas/ equipa técnico-pedagógica	Entrevista/ adultos	Observação de atividades
Qual o enquadramento de política e as características do modelo de avaliação definido pela tutela para a acção dos CNO?	Orientações de política, objectivos, metas e dinâmica da INO					
	Estruturação geral da acção dos CNO (etapas e conteúdos)					
	Finalidade da avaliação; Tipos de Avaliação					
	Métodos; personalização/ standardização; tipo de participação do adulto; papel do avaliador					
Quais as principais características do enquadramento institucional, do contexto local e da organização e actividade do CNO? Quais as suas principais problemáticas e perspectivas de evolução?	Integração institucional e recursos					
	Objectivos, metas e procura dos adultos					
	Momentos-chave na evolução do CNO					
	Monitorização e avaliação					
	Estruturação geral da acção do CNO/ balanço e apropriações específicas					
	Percepção quanto aos objectivos e resultados					
Quais as práticas de avaliação adoptadas no CNO? Como é que as orientações são implementadas? Como são apropriados e operacionalizados os conceitos	Identificação das problemáticas centrais e perspectivas de evolução					
	Percepção global do modelo de avaliação definido					
	Apropriação dos conceitos e princípios do modelo de avaliação					
	Tipo de apropriação das metodologias e referenciais previstos					
	Práticas de avaliação adoptadas e domínios de adaptação					

5. A avaliação no contexto dos CNO, Centros Novas Oportunidades

O presente capítulo está organizado em duas partes. A primeira analisa os diversos níveis a partir dos quais pode ser perspectivada a avaliação dos Centros Novas Oportunidades. A segunda procede a uma apresentação do modelo de avaliação definido para os processos de RVCC.

5.1. Os CNO como objecto de avaliação

Os CNO surgiram como uma componente central do Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades. O documento “Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidade” (2007), define a sua missão do seguinte modo:

“Assegurar a todos cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da área territorial de intervenção de cada Centro Novas Oportunidades. Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional. Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos”.

Um outro documento, “Iniciativa Novas Oportunidades Setembro 2010”⁹, apresentava outros elementos de informação importantes para compreender a dinâmica e a organização dos Centros Novas Oportunidades:

“Evoluíram a partir da rede de Centros de RVCC e são hoje ‘portas de entrada’ para a qualificação de adultos ... São um dos operadores do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro) que se articulam e complementam no actual sistema de educação e formação de adultos, com entidades formadoras públicas e privadas para o desenvolvimento de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), Formações Modulares certificadas, ou outras possibilidades de conclusão do ensino secundário para quem frequentou, sem completar, planos de estudo que já não se encontram em vigor” (ANQ, 2010).

Segundo o mesmo documento, em 2008, assistiu-se a um aumento significativo da rede de CNO, em consonância com os objectivos da INO, e em consequência “A rede é agora (2010) composta por 448 Centros em Portugal Continental e 6 na Região Autónoma

⁹ <http://www.novasoportunidades.gov.pt>, consultado em Março de 2011.

da Madeira”. Recorda-se que desde 2011 estão previstas mudanças com significado ao nível da estratégia e metodologias de acção dos CNO, cujo primeiro sinal foi a redução do números de Centros, mas essas mudanças ainda não estão em curso, mantendo-se a actividade dos CNO de acordo com as orientações e referenciais que norteiam a sua actividade desde 2005.

Em termos de metodologias e conteúdos de trabalho, os Centros Novas Oportunidades estão organizados em torno das seguintes etapas de intervenção:

- Acolhimento: Atendimento e inscrição dos adultos, esclarecimento sobre a missão dos Centros Novas Oportunidades, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar e a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou de reconhecimento, validação e certificação de competências.

- Diagnóstico: Análise do perfil do adulto, recorrendo, designadamente, a sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e colectivas ou estratégias adequadas; identificação das melhores respostas disponíveis, face à análise efectuada.

- Encaminhamento: Proporcionar ao adulto informação que permita direccioná-lo para a resposta de qualificação que lhe seja mais adequada, podendo compreender o encaminhamento para o desenvolvimento de percursos de educação e formação exteriores ao Centro ou para um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. O encaminhamento resulta de um acordo entre a equipa do Centro e o adulto, sendo realizado em função da análise das características deste último, do respectivo percurso de educação e formação e das experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas identificadas nas actividades de diagnóstico.

No âmbito do processo de RVCC, estão previstas quatro etapas distintas:

- Reconhecimento de competências: Identificação, pelo adulto, dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida, com base no balanço de competências e abordagem auto-biográfica e na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens.

- Validação de competências: Análise e avaliação do PRA, em comparação com o Referencial de Competências-Chave/ Referencial de RVCC Profissional, em sessão de trabalho da equipa pedagógica com o adulto.

- Certificação de competências: Apresentação do adulto perante um júri de certificação com vista à certificação de competências validadas.

- Acompanhamento ao plano de desenvolvimento pessoal: Definição de um Plano de Desenvolvimento Pessoal para cada adulto certificado.

Na próxima secção da Dissertação retoma-se a apresentação das etapas do processo RVCC.

É este roteiro de etapas da actividade dos CNO, que permite operacionalizar o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, cuja definição geral é a seguinte:

“ ... parte das experiências de vida de cada adulto para iniciar um processo que reconhece e valida os saberes e as competências à luz de um Referencial de Competências-Chave, atribuindo ao adulto uma certificação de nível básico (certificado de qualificações correspondente ao 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico e diploma do ensino básico) ou de nível secundário (certificado de qualificações correspondente ao ensino secundário e diploma do nível secundário de educação) (ANQ, 2010)¹⁰.

Partindo deste enquadramento geral pode-se afirmar que na óptica da avaliação os CNO podem ser perspectivados a partir de diferentes enfoques:

- (i) Ao nível *micro*, do indivíduo em processo de certificação, está em causa a avaliação das competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais.
- (ii) Ao nível *meso*, da organização CNO, está em causa a avaliação do desempenho e da melhoria contínua destas organizações, através da institucionalização de processos de avaliação interna mas com suporte externo.
- (iii) Ao nível *macro*, que corresponde à avaliação de programas e de políticas, está em causa a avaliação do Programa – a Iniciativa Novas Oportunidades – e do seu contributo para a política nacional de educação e formação de adultos.
- (iv) Ao nível *mega*, que aponta para a avaliação das políticas de educação e formação de adultos ao nível europeu, está em causa a avaliação do contributo deste instrumento para as políticas de nível europeu.

A figura seguinte representa os diferentes níveis a partir dos quais pode ser perspectivada a avaliação dos CNO.

¹⁰ <http://www.novasoportunidades.gov.pt>, consultado em Fevereiro de 2010.

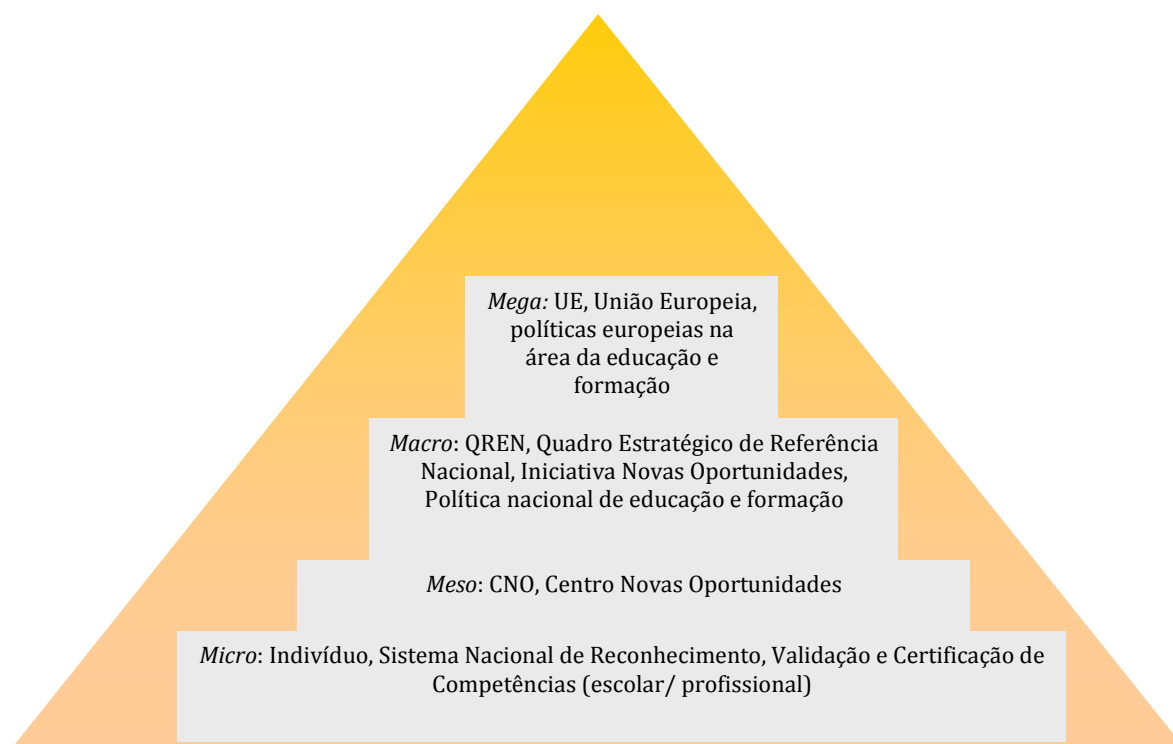


Figura 4. Níveis de abordagem da Iniciativa Novas Oportunidades/ Eixo Adultos

Num exercício de aproximação à avaliação do sistema de educação em que o foco da avaliação se distribui pelos grandes grupos “aprendizagens”, “curricular”, “professores”, “organização/ escola”, “programas” e “políticas”, pode-se afirmar que no caso dos CNO o sistema de avaliação previsto contempla as seguintes dimensões: “competências/ aprendizagens”, “organização/ CNO”, “programas” e “políticas”.

A tabela seguinte apresenta de forma sistemática a integração da componente de avaliação aos níveis micro (processo RVCC/ adulto) e meso (organização).

Tabela 9. Componentes de avaliação do CNO aos níveis micro e meso

<i>Níveis de operacionalização da INO/ CNO</i>	<i>Enquadramento da avaliação</i>	<i>Objecto de avaliação</i>	<i>Referencial de avaliação</i>	<i>Metodologia e instrumentos</i>
Micro – o indivíduo em processo de RVCC	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação prevista na metodologia do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC); - Certificação escolar e profissional de adultos, que pode ser certificação total ou parcial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências escolares e profissionais adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, de pessoas que desejam vê-las reconhecidas e que cumulativamente sejam maiores de 18 anos e possuam pelo menos 3 anos de experiência profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos/ Nível Básico, que atribui ao adulto uma certificação de nível básico; - Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos/ Nível Secundário, que atribui ao adulto uma certificação de nível secundário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Balanço de competências e abordagem auto(biográfica) - Portefólio Reflexivo de Aprendizagens; - Sessões de trabalho com os adultos, individuais e /ou em pequeno grupo; - Formação complementar; - Sessão de Validação (o candidato e a equipa técnico-pedagógica analisam o portefólio); - Sessão de Júri de Certificação (encerramento oficial e público do processo com a presença de um Avaliador Externo);
Meso – o CNO	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação no quadro da avaliação externa da INO/ eixo “monitorização e auto-avaliação” da rede de CNO; disponibilização de um instrumento de melhoria de desempenho, modelo comum de auto-avaliação para os CNO; - Avaliação interna da responsabilidade de cada CNO mas com o acompanhamento de um consultor externo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria continuada do desempenho da rede de CNO; - Promoção da criação de comunidades de práticas - Dotação da rede de instrumentos de auto-regulação que possam auxiliar a sustentação futura do sistema; 	<ul style="list-style-type: none"> - Critérios de meios: Liderança, Planeamento e estratégia, Pessoas, Parcerias e recursos, Processos; - Critérios de resultados: Resultados orientados para os adultos, Resultados relativos às pessoas, Impacto na sociedade, Resultados-chave do desempenho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação do modelo de auto-avaliação CAF; das adaptações efectuadas salienta-se, por ser a mais relevante, a integração de uma bateria de indicadores de desempenho dos CNO, com <i>benchmarking</i> entre unidades territoriais de CNO, <i>on-line</i> e em tempo real;

5.2. Modelo de avaliação definido para o processo RVCC

Na secção anterior foram apresentados os elementos centrais da avaliação prevista para a organização CNO e para o processo RVCC. Nesta rubrica procede-se a uma caracterização mais detalhada das orientações e regras definidas para a avaliação no âmbito do processo de RVCC. Utiliza-se como fonte principal de informação a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (2007), um instrumento fundamental para o trabalho técnico associado ao processo RVCC.

O processo RVCC é um processo de avaliação de competências adquiridas em contextos formais, informais e não formais, tendo em vista o seu reconhecimento e certificação, que integra uma complexidade metodológica significativa em função dos elementos que o constituem – as competências, a experiência de vida e a avaliação. (Cavaco, 2007).

A organização do processo definida pela ANQ baseia-se em três eixos de intervenção: reconhecimento, validação e certificação, que passamos a apresentar de forma detalhada.

Eixo Reconhecimento:

Esta fase de evidenciação das competências dos adultos assenta em dois pressupostos metodológicos fundamentais – Balanço de Competências e Abordagem (Auto)Biográfica –, no âmbito dos quais é construído o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, que deve reportar ao Referencial de Competências-Chave (básico ou secundário).

Para o desenvolvimento destas metodologias é referida a necessidade de mobilização de instrumentos de suporte, que se presume estão relacionadas com as orientações técnicas específicas produzidas pela ANQ. A organização das sessões de trabalho com os adultos pode assumir figurinos distintos (individual, pequeno grupo, grupo alargado), mas o “Sistema de indicadores de referência para a qualidade”, que consta da Carta de Qualidade dos CNO define dois indicadores associados à duração das sessões presenciais e à participação dos formadores:

<i>Indicador</i>	<i>Padrão de referência para a qualidade</i>
Duração das sessões presenciais de reconhecimento	RVC escolar: entre 25 e 40 horas para o nível básico e entre 35 e 60 horas para o nível secundário; RVC profissional: entre 15 e 40 horas; RVC transversal: entre 30 e 50 horas (caso se trate de nível básico) e entre 40 e 80 horas (caso se trate de nível secundário)
Participação dos formadores nas sessões de reconhecimento	Entre 35% a 50% das sessões de reconhecimento

A ideia de personalização, de adaptação às características e situações específicas dos adultos e de trabalho conjunto com o adulto é recorrentemente referida como elemento de trabalho deste eixo, que também integra a designada “formação complementar”, com duração máxima de 50h para apoiar os adultos que evidenciam lacunas em termos das competências-chave definidas no Referencial de Competências.

O trabalho individual com os adultos também é abrangido pelo “Sistema de indicadores de referência para a qualidade”, através da inclusão de indicador específico:

<i>Indicador</i>	<i>Padrão de referência para a qualidade</i>
Porcentagem de sessões individuais face ao nº total de sessões	Entre 25% a 50% de sessões individuais em processos de RVCC de nível básico e secundário

Nesta fase é essencial o trabalho do adulto, numa perspectiva de auto-análise e auto-reflexão, já que é a partir destes exercícios que são identificadas as relações entre as suas experiências, as aprendizagens adquiridas e o referencial de competências. A avaliação das competências dos adultos realiza-se ao longo deste Eixo, através do confronto entre as competências evidenciadas no PRA e os Referências: “À medida que o PRA se vai consolidando, a equipa técnico-pedagógica, juntamente com o adulto, vai estabelecendo correlações entre esse instrumento/ produto e o Referencial de Competências-Chave/ Referencial do RVCC Profissional” (ANQ, 2007, p.16).

O Referencial de Competências-Chave, uma peça fundamental do processo, está organizado no nível do ensino básico em 16 competências e no nível do ensino secundário em 88 competências¹¹.

A estrutura do referencial de nível secundário apresenta uma complexidade relevante. O referencial contempla três áreas de competências-chave: Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua, Comunicação (CLC) e cada uma das áreas de competências-chave inclui um conjunto de elementos conceptuais: Dimensões das Competências, Núcleo Gerador, Domínios de Referência para a Acção, Tema, Unidades de Competência, Critérios de Evidência. Para além disso, a cada área de competência-chave estão associados elementos de complexidade de três tipos: Tipo I – Identificação, Tipo II – Compreensão e Tipo III - Intervenção, que permitem distinguir os critérios de evidência associados às competências-chave.

Eixo Validação:

¹¹ Referencial de competências-chave de nível básico: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/144>.
Referencial de competências-chave de nível secundário:
<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/145>.

Concretiza-se através da realização de uma “sessão, na qual o adulto e a equipa pedagógica analisam e avaliam o PRA, face ao Referencial de Competências-Chave/ Referencial do RVCC Profissional, identificando as competências a validar e a evidenciar/ desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar em entidade formadora certificada” (2007, p. 17).

No caso do PRA evidenciar as competências necessárias à certificação o adulto é encaminhado para um sessão de Júri de Certificação. Caso contrário, o adulto é orientado para o prosseguimento do processo de evidenciação/ desenvolvimento de competências, continuando o processo RVCC ou aderindo a outras ofertas de formação. A adesão a outras ofertas de formação implica um conjunto de instrumentos que suportam a finalização deste processo: Caderneta Individual de Competências, Certificado de Validação de Competências e Plano Pessoal de Qualificação.

O “Sistema de indicadores de referência para a qualidade” define a percentagem de unidades de competência que devem ser validadas para se obter a certificação de nível básico e secundário:

<i>Indicador</i>	<i>Padrão de referencia para a qualidade</i>
Percentagem de Unidades de Competência validadas em processo de RVCC	Nível Básico: 100% (16 UC validadas em cada nível de certificação); Nível Secundário: entre 50% e 100% (de 44 a 88 competências com duas competências em cada UC); RVC profissional: 100% das UC nucleares acrescidas de pelo menos 50% das UC não nucleares

Enquanto que na certificação de nível básico as condições de certificação são simples - o adulto terá de certificar todas as competências-chave previstas - no caso das da certificação de nível secundário é necessário cumprir um conjunto de requisitos¹²:

Para que o candidato seja certificado, é necessário que se verifique, em simultâneo, o cumprimento dos seguintes requisitos:

- a obtenção de, no mínimo, 44 créditos: 16 em CP Cidadania e Profissionalidade, 14 em STC Sociedade, Tecnologia e Ciência e 14 em CLC, Cultura, Língua e Comunicação;
- a validação de, pelo menos, 2 competências em cada UC;
- a validação das competências implica ainda uma relação com os designados “critérios de evidência”, que podem ser de complexidade de tipo I, II e III.

Em caso de certificação total de competências procede-se à emissão de um Certificado de Qualificações (registo das unidades de competência certificadas e o nível de

¹² “Orientações para a Operacionalização do Sistema de Créditos (ANQ, 2008),

escolaridade obtido). Se esta certificação permitir a obtenção dos níveis de escolaridade básico (9º ano) ou secundário (12º ano) é emitido um Diploma.

Em caso de certificação parcial (as unidades de competência validadas e certificadas não são suficientes para a obtenção do nível de escolaridade), é emitido apenas um Certificado de Qualificações, com o registo das unidades de competência certificadas.

Refira-se que caso ocorra uma certificação total, é também trabalhado com o adulto o seu Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), que inclui propostas para a continuação do percurso de qualificação/ aprendizagem. No caso da certificação parcial é também definido um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), que contempla a proposta de percurso para completar a qualificação.

No final desta etapa a equipa técnico-pedagógica deve elaborar um documento relativo a cada candidato que será disponibilizado ao avaliador externo (a intervenção desta figura será retomada adiante no âmbito da abordagem ao Júri de Certificação). O “Sistema de indicadores de referência para a qualidade”, que consta do mesmo documento, define para este eixo seis indicadores:

<i>Indicador</i>	<i>Padrão de referencia para a qualidade</i>
Existência de reuniões da equipa pedagógica para análise e avaliação do portefólio no caso de RVCC escolar	Uma reunião por cada adulto que solicite validação de competências
Existência de reuniões da equipa pedagógica e avaliador para análise e avaliação do portefólio no caso de RVCC profissional	Uma reunião por cada adulto que solicite validação de competências
Emissão de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ)	100% dos adultos que são encaminhados para um percurso formativo externo ao Centro Novas Oportunidades
Realização de um Júri de Certificação para todos os que concluem o processo de RVCC com uma certificação parcial	100% dos adultos que são encaminhados para um percurso formativo externo ao Centro Novas Oportunidades

Eixo Certificação:

Nesta etapa, a sessão de júri assume protagonismo central: “... representa o culminar do processo de RVCC ... Na sequência da sessão, e em resultado dela, é formalizada a sua certificação” (ANQ, 2009, p.15)¹³. As funções específicas desta sessão são o encerramento oficial e público do processo, a legitimação social da certificação e do processo e avaliação final.

A sessão de Júri de Certificação, com uma duração “Entre 30 a 60 minutos por adulto (RVCC escolar), envolve obrigatoriamente os seguintes actores: profissional de RVC,

¹³ A abordagem a este eixo estruturante do processo RVCC utiliza como fonte documental principal a seguinte publicação “A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos: roteiro metodológico”, Teresa Gaspar, Cristina Milagre, João Lima. - (Recursos e dinâmicas; 4) ANQ, 2009.

formadores e avaliador externo, sendo desejável a presença de outros elementos da equipa dirigente do CNO, bem como outros participantes, nomeadamente familiares dos adultos e outros “actores-chave do território”. Contudo,

“O candidato à certificação detém o papel principal nesta etapa, e é por ele que se realiza a sessão de júri. Durante a sessão o candidato deve revelar autonomia e consistência necessárias para expor as competências adquiridas/ validadas no processo de RVCC, através de uma apresentação preparada previamente com o apoio da equipa técnico-pedagógica e ancorada na sua história de vida” (2009, p.20).

O avaliador externo, sujeito a acreditação prévia pela ANQ, assume um conjunto de funções e responsabilidades, que são explicitadas no documento referido e que podemos agrupar do seguinte modo:

- avaliação do candidato e respectiva certificação de competências, o que pressupõe a análise do PRA e a avaliação da conformidade das evidências face às competências validadas pela equipa técnico-pedagógica;
- organização do Júri de Certificação e cooperação com a actividade do CNO;
- relação com os candidatos (confidencialidade, projecto pessoal, ...);

Refira-se que a Carta de Qualidade menciona que:

“Há uma distinção clara entre o papel da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades e o do avaliador externo, competindo a este último a aferição e afirmação social do processo RVC desenvolvido, no âmbito da avaliação/ validação das competências do adulto” (2007, p. 18).

Este aspecto parece claro na organização da fase de preparação do Júri de Certificação, que se desenvolve no final da etapa de Validação, e inclui a análise e avaliação do PRA por parte da equipa técnica /Técnico de RVC e formadores e do avaliador externo. A equipa técnico-pedagógica deve elaborar um documento relativo a cada candidato que será disponibilizado ao avaliador externo, aspecto que se documenta seguidamente no âmbito das acções de preparação do Júri de Certificação. A partir deste documento o avaliador externo analisa e avalia o PRA e a sua análise será discutida posteriormente com a equipa técnica.

“A apreciação global do avaliador externo sobre as competências validadas em sede de sessão de validação final corresponde, em larga medida, a uma síntese sobre a avaliação que faz de cada portefólio reflexivo de aprendizagens, dada a forte interligação que existe entre estes dois elementos. De facto, o essencial da avaliação feita pelo avaliador externo centra-se na forma como o portefólio reflexivo de aprendizagens reflecte o conjunto de competências validadas pela equipa técnico-pedagógica”. (ANQ, 2009, p.32).

É no seguimento destas actividades que se procede à preparação da sessão de Júri de certificação, que mobiliza a equipa técnico-pedagógica e o avaliador externo e que inclui os aspectos organizativos da sessão e a produção, para cada adulto de uma primeira versão dos planos de qualificação e desenvolvimento pessoal.

O último aspecto relativo à preparação da sessão de júri, tem a ver com a preparação da sessão com o adulto que é da responsabilidade da equipa técnico-pedagógica. Nesta sessão o candidato é informado da decisão de certificação e é-lhe apresentada uma versão preliminar do Plano Pessoal de Qualificação (ou de Plano de Desenvolvimento Pessoal), que deve obter o acordo do candidato. Nesta fase inicia-se também a preparação para a sessão com os adultos, devendo ser prestados todos os esclarecimentos relativos ao funcionamento, organização e ao “papel dos vários elementos participantes e recomendar-lhe o convite a diferentes pessoas para participarem na sessão, quer familiares e amigos, quer outros” (ANQ, 2009, p.34).

Assim como os PRA têm um carácter único e centrado na individualidade de cada candidato, as apresentações não devem seguir um formato rígido, contudo devem ser orientadas pelos Referenciais de Competências-Chave e pelas competências certificadas.

“Não se pretende uma exposição oral acerca dos conteúdos do referencial, mas que o candidato consiga associar, reflexivamente, as suas experiências de vida/aprendizagens a um conjunto de competências constantes nos referenciais. Tal é, em si mesmo, revelador de que estes foram apropriados e integrados na história pessoal de cada um” (ANQ, 2009, p. 35).

Finalmente, uma referência para o funcionamento da sessão de júri de certificação: “deve decorrer num ambiente formal ... A importância do momento para os candidatos, equipa, Centro Novas Oportunidades e Sistema Nacional de RVCC, no seu todo, exige a realização de uma sessão que espelhe o rigor técnico presente em todo o processo de RVCC” (ANQ, 2009, p. 41).

É sugerido um modelo de organização que contempla quatro momentos: abertura da sessão; dinamização da sessão; deliberação (o júri de certificação define a avaliação final de cada candidato); e encerramento da sessão (comunicação decisões tomadas para cada candidato: tipo de certificação obtida e o número total de créditos (RVCC-Nível Secundário), documento oficial a atribuir (Certificado de Qualificações, Diploma), conteúdo do Plano Pessoal de Qualificação ou do Plano de Desenvolvimento Pessoal e breve comentário global dirigido a cada candidato.

A análise deste roteiro de etapas e respectivas componentes permite destacar os seguintes aspectos quanto à relação entre as concepções de educação e formação de adultos e as concepções de avaliação em causa no âmbito do processo de RVCC:

- A estruturação global do modelo definido para o reconhecimento e validação (balanço de competências, abordagem (auto)biográfica, portefólio reflexivo de aprendizagens, formação complementar, auto-análise e auto-reflexão por parte dos adultos), indica que a avaliação prevista contém um conjunto de componentes que se integra nos modelos que teoricamente se consideram mais adequados para este tipo de práticas educativas.

- A ideia de suporte continuado aos adultos, de personalização e adaptação às situações específicas dos adultos, constitui uma outra dimensão que é também reforçada nas orientações técnicas do modelo definido para o processo RVCC, e que contribui para a ideia de adequação das orientações globais da metodologia.

- O reforço das equipas pedagógicas através da figura do avaliador externo e da sua relevância para a validação social das competências certificadas, constitui, uma orientação no sentido de reforçar o rigor dos mecanismos de validação e certificação, que merece também ser destacada.

- Pode-se também afirmar que os indicadores de qualidade/ padrões de referência para a qualidade assumem um papel importante de guião de apoio ao trabalho das equipas, embora a sua utilidade efectiva esteja fortemente dependente da justeza das metas definidas, aspecto cuja total aferição implicaria uma análise detalhada ao processo RVCC, que não é do âmbito desta investigação.

- Não obstante esta ideia de acerto global do modelo definido para a avaliação das competências, ressalta como uma área potencialmente problemática, a complexidade da estrutura do referencial de nível secundário. De facto, a correlação entre o PRA e o Referencial de Competências-Chave supõe um aturado trabalho de auto-análise e auto-reflexão por parte dos adultos, que se admite que poderá estar limitado pela dificuldade em apreender o referencial que serve a sua avaliação.

Esta dimensão constitui um dos diversos aspectos críticos da concepção do modelo de RVCC, dada a complexidade do exercício de passagem de conteúdos académicos, no caso da certificação escolar, para a lógica das competências. O carácter denso e complexo do referencial adoptado reflecte esta dificuldade metodológica.

Por isso, são expectáveis implicações do ponto de vista da sua adopção como referencial de avaliação e como instrumento fundamental de trabalho para as equipas técnicas e para os adultos participantes. Em que medida é que esta dimensão afecta os princípios metodológicos associados ao trabalho com os adultos, nomeadamente a auto-avaliação e a autonomia, bem como a avaliação formativa é um aspecto que será clarificado a partir do trabalho empírico.

6. Apresentação do CNO objecto de estudo de caso

O CNO é desenvolvido por uma organização do universo associativo empresarial, localizada na área do Grande Porto. Trata-se de uma organização que desenvolve actividade de relevo em matéria de formação de adultos, fundamentalmente, formação contínua com objectivos de desenvolvimento profissional, que é assumida como área estratégica da sua actividade. A diversidade de áreas de formação, modalidades de intervenção e públicos abrangidos inclui a promoção de projectos de reconhecimento e validação de competências, que se iniciou na década de 1990 e culminou com a instalação de um Centro de RVC em 2001. O CNO actual, apoiado pela INO desde o ano de 2006, dá continuidade a estes projectos de intervenção.

Desde 2002 até 2011 o número total de inscritos ascendia a cerca de 7.000, destes cerca de 2.000 obtiveram uma certificação. Dada a vocação da entidade para trabalhar com o tecido empresarial, o público-alvo privilegiado do CNO são os activos empregados, mas a partir de 2011 assiste-se ao crescente protagonismo dos desempregados, como consequência da orientação das medidas activas de emprego.

A área de influência do CNO é o Grande Porto, e a mobilização dos adultos contempla duas vias. Por um lado, funciona a lógica de “porta aberta”, por outro foi organizado um serviço de itinerância, que permite levar às empresas os serviços do CNO, e que corresponde à forma privilegiada de mobilização de adultos.

A ideia de territorialização dos serviços, como condição para trabalhar a adesão das empresas e facilitar o envolvimento dos activos, é acompanhada de uma estratégia de divulgação, que assenta em múltiplas plataformas (sessões informativas, feiras, seminários e outros eventos, página na Internet e divulgação de proximidade junto de diversos agentes e da rede de parceiros). O estabelecimento de parcerias constitui um eixo de intervenção com relevo, que envolve autarquias e, principalmente, empresas, e está na base do estabelecimento de número significativo de protocolos de cooperação. A rede informal de contactos da organização e dos profissionais do CNO funciona também como suporte à actividade.

Nos documentos de referência da organização o CNO é definido como “agente de acolhimento e orientação de adultos nos seus percursos de qualificação”, em linha com as orientações da tutela, e a partir da formulação das suas actividades pode-se perspectivar um melhor entendimento da sua acção:

- Acolher, informar, realizar diagnósticos no sentido de encaminhar o adulto para soluções formativas mais adequadas a cada história de vida;

- Estabelecer articulações com entidades com oferta ao nível da educação e da formação e da mobilização;
- Apoiar o adulto no percurso RVCC;
- Apoiar o desenvolvimento do processo de identificação e valorização de conhecimento e competências do adulto;
- (Re) Definir e desenvolver metodologias e instrumentos, bem como estratégias para a sua operacionalização;
- Investir na qualificação, através da participação dos técnicos em vários seminários, em formação e nas visitas formativas de cariz internacional.

Os documentos analisados revelam um nível elevado de formalização dos diversos passos do processo RVCC, o que se perspectiva como um indicador positivo da acção junto dos adultos. Esta formalização permite também compreender que as orientações definidas respeitam os princípios fundamentais que estão estabelecidos, nomeadamente o centramento no indivíduo, a auto-avaliação, a flexibilidade e o respeito face ao ritmo individual de cada adulto. Aliás, as ideias de valorização dos “percursos dos adultos e da sua singularidade” e de promoção da igualdade de oportunidades são referidas como aspectos transversais à actividade do CNO. Será este tipo de abordagem qualitativa da intervenção do CNO e do processo de RVCC, que estará na origem de, em 2007, ter sido nomeado como Centro piloto para a introdução da certificação de nível secundário.

O modelo de organização e os recursos afectos respeitam os requisitos definidos pela ANQ. Em 2010, a equipa do CNO era constituída pelos seguintes elementos:

- Um director, um coordenador, uma técnica de acompanhamento, quatro profissionais de RVC, dois técnicos administrativos, oito formadores. Seis elementos integram a equipa interna da organização e outros seis elementos trabalham a tempo inteiro no CNO. A equipa técnica é completada com quatro avaliadores externos.

Actualmente, a equipa mantém a estrutura base mas em função da dinâmica de procura do CNO o número de técnicos diminui, nomeadamente em termos de formadores do nível secundário.

São incumbências da direcção e da coordenação, a representação institucional, a relação com entidades parceiras, as funções de coordenação do CNO e da equipa técnica e a gestão financeira.

O relatório de actividades do ano de 2010 inclui um conjunto de indicadores, que permitem situar os principais desafios e problemáticas com que se confrontava o CNO:

- Os indicadores relativos aos adultos abrangidos (inscritos, encaminhados, em processo RVCC, certificados), revelam que o CNO não conseguiu alcançar as metas definidas no nível básico e no nível secundário, em particular no primeiro caso;

- Os indicadores relativos à incidência do trabalho individual com os adultos, indicam que as metas relativas às sessões individuais foram ultrapassadas nos dois níveis de qualificação, em particular no ensino básico.

A dificuldade no cumprimento dos indicadores relativos aos abrangidos reflectia a desaceleração da procura por parte das empresas e dos adultos de forma individual, sobretudo para a qualificação de nível básico. Esta dinâmica correspondeu, de algum modo, ao esgotamento da primeira linha de adultos que procuraram o CNO, ou seja as empresas e os indivíduos que estavam em condições de responder de forma afirmativa à oferta disponibilizada. Refira-se que o financiamento dos CNO estava afecto ao cumprimento das metas e neste sentido esta é uma questão central para o seu funcionamento. Esta relação entre o financiamento e as metas coloca a actividade do CNO perante lógicas distintas, tendencialmente contrárias.

Por um lado, a acção baseia-se numa metodologia muito exigente em termos de recursos tempo e de investimento na consolidação metodológica, porque o nível de maturação das práticas educativas relacionadas com o reconhecimento e validação das competências adquiridas em contextos não formais e informais assim o dita. Neste quadro, as equipas técnicas são confrontadas com uma lógica de experimentação e descoberta de uma metodologia, que implica tempo e condições para resolver as suas próprias dúvidas e incertezas. Por outro lado, os adultos participantes, com características diversificadas, com ritmos próprios e com necessidades de acompanhamento diversas, vivenciam também o processo de forma muito particular, com recuos, avanços, hesitações e dificuldades. Conciliar estas dimensões com o cumprimento de metas de encaminhamento e de certificação, sobretudo tendo em consideração a sua grandeza, introduz no trabalho das equipas técnicas riscos de ajustamentos das metodologias em função do seu cumprimento.

Mais recentemente assistiu-se a uma inversão da tendência de procura do CNO, marcada agora pela relevância dos candidatos a certificação de nível básico, situação inversa à que aconteceu nos anos de 2010 e 2011. A entrada deste público – os desempregados com baixas qualificações – compensa os indicadores de execução que se encontravam em baixa. De facto, o ano de 2011 correspondeu a uma forte redução do volume de actividade, que se cifrou nesse ano em cerca de três centenas de inscritos, reflexo da diminuição da procura para certificação de nível secundário, cuja situação foi caracterizada como estando “numa espécie de beco sem saída” (COORD).

Apesar destas oscilações na procura, mantêm-se válidas as problemáticas, plasmadas no relatório de actividades de 2010, relativas à essência da actividade do CNO e do processo de RVCC, nomeadamente:

(i) A dificuldade de cumprir o objectivo central da fase inicial “acolhimento, triagem, diagnóstico”, ou seja definir de forma consensualizada com o adulto um percurso de qualificação que responda de forma pertinente à sua situação pessoal e se revele exequível.

Este percurso pode apontar para ofertas de formação externas ao CNO ou para a continuação do trabalho no âmbito do processo RVCC. Ora, a inexistência de ofertas de formação adequadas às necessidades de qualificação dos adultos condiciona fortemente este objectivo. A consequência natural será a pressão para a entrada no processo RVCC em condições desfavoráveis ou então a perda do investimento realizado e a natural frustração do adulto e das equipas técnicas.

(ii) A necessidade de promover a consolidação dos métodos associados ao processo de RVCC, numa lógica de melhoria contínua. Este eixo responde à complexidade e exigência dos métodos de intervenção definidos, mas as dificuldades relativas à operacionalização da metodologia no formato definido superam as suas dificuldades naturais.

A pressão das metas quantificadas e a mudança do perfil dos adultos, com mais limitações em termos das condições de base, em particular no caso do nível secundário, colocam desafios relevantes às equipas técnicas e dificultam o respeito pelas características intrínsecas dos métodos definidos.

A questão relativa à dificuldade de encaminhamento dos adultos para outras práticas educativas que não o RVCC, por insuficiência ou desadequação das ofertas de educação/formação, revela que no contexto da acção do CNO não estavam criadas condições para assegurar uma oferta de educação e formação de adultos mais ampla, que permitisse uma resposta integrada às necessidades dos diversos perfis de adultos que procuraram o CNO. Neste sentido, poderemos estar perante uma política pública de educação e formação de adultos, que ao apostar fortemente no reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais, terá desguarnecido a importância de assegurar o mesmo nível de resposta para outros percursos de educação e formação. Finalmente, refira-se que de acordo com o relatório de actividades do ano de 2010, o grau de satisfação dos adultos participantes é elevado – a esmagadora maioria dos adultos que responderam ao inquérito de satisfação afirma que recomendaria o CNO. Este resultado está alinhado com as conclusões dos estudos de avaliação da INO, que apontam para níveis elevados de satisfação por parte dos adultos envolvidos nos processos de RVCC.

7. Apresentação de resultados: A avaliação no CNO objeto de estudo de caso – percepções e práticas

O presente capítulo organiza-se por referência às categorias de análise que foram adoptadas para a orientação do trabalho de recolha de dados. Assim, a apresentação e discussão dos resultados relativos às percepções e práticas em matéria de avaliação está estruturada em torno dos seguintes temas:

- INO e concepções de EFA associadas;
- Orientação do processo de RVCC e métodos de avaliação;
- Regulação institucional.

As entrevistas realizadas à equipa técnica constituem a principal fonte de informação usada neste capítulo. De acordo com o princípio de anonimato do CNO e dos técnicos entrevistados, a referência no texto aos testemunhos recolhidos é realizada através da utilização do seguinte código de referenciação.

Tabela 10. Códigos de referenciação das entrevistas

<i>Entrevistado</i>	<i>Código de referenciação</i>
Coordenador	COORD
Técnica de Diagnóstico e Acompanhamento	TDA
Técnica de RVC	TRVC
Formadora de Nível Básico	FORMNB
Formadora de Nível Secundário	FORMNS
Avaliador Externo	AVALE
Adulta Participante 1	AP1
Adulta Participante 2	AP2

7.1. INO e concepções de EFA associadas

Esta secção é dedicada às percepções da equipa técnica e das adultas participantes quanto à INO e às concepções de educação e formação de adultos. Para tal, foi estabelecido um roteiro analítico, que contempla os seguintes indicadores: (i) apropriação e apreciação da concepção geral e finalidade da INO, (ii) apreciação das opções de operacionalização da acção dos CNO e (iii) dinâmicas da procura e encaminhamento de adultos para RVCC.

A opinião dos entrevistados relativamente à concepção geral e finalidade da INO, programa no âmbito do qual se desenvolve a actividade do CNO, é globalmente muito

positiva. Os aspectos que na perspectiva da equipa técnica justificam esta ideia relacionam-se essencialmente com a oportunidade proporcionada aos adultos de acederem à educação e formação:

“... foi uma grande mais-valia ... aproximou a educação e formação de adultos de uma parte da população que, provavelmente, não teria acesso a este tipo de informação ... começou também a trabalhar numa perspectiva de proximidade, o que é inovador” (TDA);

“ ... alargou a possibilidade a todos os adultos e a todos os portugueses para concluírem a escolaridade mínima obrigatória ... poderem certificar competências, até porque muitos dos portugueses começaram a tomar consciência da existência dos CNO com a INO” (TRVC);

“ ... faz todo o sentido para aquelas pessoas que têm competências ... que estão motivadas para obter o seu certificado ou para prosseguir estudos ou até para dar um outro rumo ao seu percurso profissional” (FORMNB).

Relativamente à apropriação das orientações do processo de RVCC, as percepções recolhidas espelham uma noção clara dos princípios gerais em causa, ainda que centrada nas funções específicas desenvolvidas:

“No fundo, o maior objectivo é conhecer o candidato a nível dos interesses, motivações, preocupações, percurso de vida formativo, pessoal ou profissional. E perceber também que projectos tem para o futuro porque o percurso dentro da INO faz parte de um projecto de vida” (TDA);

“... reconhecerem as competências de que eram portadores e que tinham sido adquiridas ao longo dos anos ... apoiar todos os candidatos nas suas histórias de vida, nas suas narrativas biográficas ... eu continuo a ver esse trabalho como um trabalho gratificante” (TRVC);

“... uma forma de podermos acompanhar as aprendizagens que os adultos vão tendo ao longo da vida e acho que é bom creditar essas competências que vão desenvolvendo ao longo da vida ... processo muito gratificante, para eles e para nós porque isto é um processo de partilha” (FORMNB);

“desenvolver nos adultos capacidade reflexivas e indagadoras, serem mais activos e conscientes da vida em sociedade e também o contacto com as novas tecnologias, que é um dado fulcral aqui” (FORMNS).

A opinião das duas adultas entrevistadas é igualmente muito positiva quanto à INO e ao processo vivenciado:

“ ... Está a dar oportunidade a muita gente. Penso que o Estado poderia dar uma nova face ao que nós fazemos aqui e dar mais oportunidades laborais às pessoas que se esforçaram neste projecto” (AP1);

“Foi uma experiência que gostei muito e que não é tão fácil como as pessoas julgam, muitas vezes ouço comentários que sugerem que isto é tudo muito fácil, mas não é, dá muito trabalho” (AP2).

Relativamente ao processo de RVCC é mais difícil concretizar a interpretação das adultas a partir das entrevistas, na medida em que apesar das tentativas de orientação das questões para este domínio, o seu discurso não permitiu compreender de forma clara o modo como o processo foi apropriado. Admitindo-se que as entrevistas podem não ter sido bem conduzidas, importa referir que a ausência de discurso é um indicador a ter em conta, sobretudo quando associado à sua inexistência, em registo escrito, no PRA analisado, e ao testemunho do Avaliador Externo:

“ ... o adulto tem que saber explicar aos outros como fez isto e é raro um adulto ter um discurso treinado e coerente sobre isso”.

Esta questão sinaliza uma tensão difícil de resolver no âmbito do processo RVCC. Por um lado, o processo está baseado numa ideia de intervenção activa do adulto, ou seja é através da auto-análise e auto-reflexão do adulto que se concretizam as etapas de reconhecimento, validação e certificação das competências. Por outro lado, o processo é novo e diferente dos paradigmas de educação e formação a que o adulto está habituado. Neste quadro, é compreensível que os adultos revelem dificuldade em formalizar a sua experiência formativa, o que não significa que não lhe dêem um sentido, e muito menos que não a valorizem.

Os testemunhos das adultas introduzem na análise a percepção da INO, que neste contexto se confunde com o CNO, e que está relacionada com a ideia de “facilitismo” e consequente descredibilização social. Esta realidade está associada às opções de operacionalização da acção dos CNO e à condução política da INO que é marcada pela ambição dos objectivos e metas em termos do envolvimento de adultos.

A resposta a esta metas implicou uma estratégia muito activa de afirmação da marca INO/ CNO/ RVCC, a que os adultos responderam de forma muito significativa, como resulta evidente quando se considera a dimensão do número de encaminhamentos e certificações. Na interpretação dos entrevistados a opção de “massificação” da actividade dos CNO e de alargamento da rede de Centros são alvo de crítica:

“Um dos aspectos negativos foi a massificação, no que concerne à preocupação excessiva com as metas *versus* qualidade ... começou a trabalhar-se em massa, avançando-se rápido demais e, por vezes, sem a devida formação da equipa ... só

agora é que começamos a ter mais ofertas de RVCC profissional enquanto milhares de portugueses já foram certificados pelo RVCC escolar” (TDA);

“Um ponto fraco foi o alargamento ... da rede sem o apoio da ANQ ... anteriormente havia um trabalho muito acompanhado. Nos Centros isso não aconteceu”(TRVC);

“O facto de terem aumentado significativamente o número de CNO muito rapidamente de forma a aumentarem as qualificações dos portugueses não foi a medida ideal. O ideal seria manter os que já estavam, mantendo o rigor que já se fazia no ensino básico” (FORMNS).

Importa referir que os CNO ao funcionarem como “porta de entrada dos adultos para novas qualificações”, assentavam no pressuposto de que na fase inicial de encaminhamento e orientação os adultos seriam, após o diagnóstico, orientados para oportunidades de qualificação externas ao CNO, adequadas às suas características e necessidades. Porém, na realidade essas ofertas são insuficientes para acolher os adultos, por isso:

“Os candidatos ficam em diagnóstico até encontrarem uma vaga ... é muito raro conseguirmos integrá-lo imediatamente numa oferta externa ... Por outro lado, a ideia de orientação vocacional dos adultos perde relevância nesta fase porque ... o próprio projecto vocacional tem a ver com a oferta disponível. E, infelizmente, nós não podemos realizar uma orientação vocacional sem ter isto em conta” (TDA).

Esta situação induz a um enviesamento na orientação dos adultos, pressionando a entrada em processo RVCC apesar da fragilidade das condições individuais, em particular no que respeita ao processo de nível secundário, apesar de paradoxalmente existirem mais ofertas para encaminhamento de adultos neste nível do que no nível básico:

“O encaminhamento de nível básico tem menos ofertas disponíveis mas existem mais candidatos de nível básico com perfil para processo RVCC de nível básico do que candidatos de nível secundário com perfil para processo RVCC de nível secundário” (TDA).

Esta situação aponta para a dificuldade de articulação dos diferentes eixos de oferta de educação e formação de adultos, sendo que se podem ventilar diversos factores justificativos: (i) a resposta da oferta de educação e formação é insuficiente face à grandeza da procura dos adultos, (ii) no contexto local/ regional não foi possível articular as diversas respostas e medidas dirigidas aos adultos e (iii) em termos da definição da política pública foi desguarnecida a ideia de criação de uma rede articulada de ofertas, suficientemente segmentada face às necessidades e características dos adultos.

De facto, quanto às dinâmicas da procura e encaminhamento de adultos para os processos de RVCC, a informação recolhida revela desfasamentos entre o perfil dos candidatos e as exigências do processo de RVCC e dos requisitos e critérios definidos para

a certificação. Este desfasamento respeita ao perfil de aprendizagens adquiridas em contextos formais, informais e não formais e à sua relação com as competências-chave definidas nos referenciais que suportam a validação e a certificação escolar, mas também considera a motivação para a entrada neste tipo de processos: “As pessoas quando vêm obrigadas é completamente diferente” (TDA). Mas a realidade dos adultos envolvidos no processo RVCC é muito diversificada: “temos de tudo aqui” (TDA).

Recentemente, devido aos encaminhamentos dos Centros de Emprego é comum encontrar adultos:

“que nunca chegariam aqui, que nunca tiveram interesse nesta questão da educação e formação de adultos, o que não quer dizer que ao longo do processo isso não mude” (TDA).

Este tipo de posicionamento é diverso da procura recente do CNO, em que os adultos abrangidos eram essencialmente empregados:

“Os desempregados vêm porque são obrigados pelos centros de emprego, é essa a motivação extrínseca mas também por vontade própria. Quanto aos empregados, a principal motivação extrínseca é a situação laboral” (TDA).

Neste último caso, a certificação também está associada à expectativa de retorno em termos da vida profissional:

“Alguns até pensam que o certificado significa emprego, coisa que nós temos sempre o cuidado de refrear” (TDA).

“Quando me surgiu esta oportunidade, nem reflecti muito. E como eu não acabei o 12^a ano e o mercado de trabalho está péssimo” (AP1).

Este discurso ao estabelecer relações directas entre o processo RVCC e o emprego e a empregabilidade reflecte um argumento comum na sociedade, que solicita à educação e formação a resposta para os complexos problemas económicos e sociais, “como se uma espécie de re-escolarização extensiva da sociedade” (Lima, 2007, p. 103) fosse a solução para esses mesmos problemas e desafios.

A ênfase da relação do processo RVCC com o emprego e a economia situa esta prática educativa nos modelos de educação e formação de adultos de cariz “*económico-produtivo*”, modelos estes que são marcados pelas ideias da utilidade directa da educação e formação face às necessidades da economia e pela desvalorização da sua relevância para dimensões menos pragmáticas da vida dos adultos relacionadas com a “substantividade da vida ao longo das aprendizagens” (Lima, 2007, p 103).

Mas esta orientação coabita com outras dimensões do processo RVCC, que pretendem dar centralidade ao adulto, promover a sua emancipação e autonomia no sentido

da valorização individual e do fomento de uma atitude de “desenvolvimento/ construção permanente” (Pires, 2007).

A coexistência de métodos pedagógicos inovadores, por oposição ao modelo escolar tradicional, com concepções de educação e formação que enfatizam o reconhecimento e validação de competências na sua utilidade do ponto de vista do mercado de trabalho e das mutações económicas sinalizam a heterogeneidade de objectivos presentes na acção do CNO, e a necessidade de matizar a ideia de progresso pedagógico, face às concepções de educação e formação que a sustenta (Canário, 2003).

As dinâmicas de envolvimento dos adultos no processo RVCC revelam também um desfasamento entre as suas características e as exigências necessárias para cumprir com sucesso o formato definido para o processo de reconhecimento e validação de competências:

“No nível secundário ... apesar de cada vez mais haver alunos muito fracos por pressão dos números, os CNO, mesmo os mais exigentes, deixaram de olhar com tanta exigência para os critérios. E isso torna difícil o nosso trabalho” (AVALÉ).

As opiniões recolhidas não são convergentes quanto a esta matéria. Alguns situam a questão no processo de certificação de nível secundário, já que o processo de nível básico por ser considerado mais simples é menos exigente em termos das condições de partida dos candidatos, e a organização do processo facilita o desenvolvimento das necessidades de competências dos adultos. Porém, o testemunho da formadora de nível básico revela que esta problemática não está totalmente ausente deste nível de certificação:

“São pessoas com muitas carências ... É difícil encontrar, por exemplo nas empresas, pessoas que gostem de ler, que tenham muitos hábitos de leitura e de estudo” (FORMNB). Ou numa outra forma de leitura desta realidade: “(o referencial de competências-chave) está adequado ao 3º ciclo, pode é não estar adequado ao tipo de público que muitas vezes nos aparece aqui ..” (FORMNB).

Se perspectivarmos esta questão a partir da lógica oposta, ou seja do universo de adultos para quem este formato de processo RVCC escolar se afigura mais adequado, as opiniões apontam para um perfil com as seguintes características:

“Ter mais de 18 anos e é determinante a experiência de vida ... com tudo o que é pessoal, social, formativo, profissional ... as expectativas do candidato, o que ele pretende, e quais são as suas motivações e interesses” (TDA);

“ ... muita experiência profissional, participação cívica social muito diversificada, com domínio de ferramentas informáticas, algumas experiências de vida em contacto aprofundado com falantes de outras línguas ... não devem ser jovens adultos ... teriam de ter pelo menos 15 anos de experiência profissional” (COORDN);

“É gente de várias idades. São pessoas que têm experiências de vida muito ricas e com uma grande capacidade de reflectir de forma elaborada a partir de vários temas, sem esquecer a ligação com as competências do referencial. São pessoas que gostam de ler, de viajar. Mas são excepções, vão aparecendo” (AVALÉ).

Estas opiniões apontam para outras dificuldades de gestão dos processos de RVCC, particularmente no caso do ensino secundário.

Por um lado, há uma contradição entre as características dominantes dos adultos envolvidos no processo RVCC secundário e os critérios de avaliação materializados no referencial de competências-chave, ou seja aparentemente para a maioria dos adultos envolvidos as aprendizagens adquiridas em contextos não formais e informais não são suficientes para cumprir os critérios de avaliação definidos. Nestas condições é legítimo questionar como é que o processo pode ser ajustado face às suas características específicas, ou em alternativa em que medida é que as ofertas existentes respondem às suas necessidades e expectativas.

Numa outra perspectiva, se é questionável a pertinência do encaminhamento dos adultos para o processo RVCC, também pode ser interpelada a própria política de educação e formação de adultos e a necessidade de reforçar a sua orientação para um modelo que privilegie diferentes ofertas em função das necessidades específicas dos adultos.

Por outro lado, o modelo de RVCC escolar ao definir como meio de prova para a validação das competências o portefólio baseia-se, fundamentalmente, na capacidade de escrita do adulto. Pode-se interpretar esta opção à luz do tipo de certificação em causa - certificação escolar - e do facto de se tratar de conteúdos académicos, ainda que sujeitos a uma transformação para a lógica das competências. Mas simultaneamente esta situação representa uma limitação na medida em que se define uma metodologia única para todos os adultos, situação que não se pode demarcar das dificuldades metodológicas associadas ao reconhecimento e validação de conteúdos académicos.

Como consequência de todo este processo, a percepção dos intervenientes quanto aos resultados do processo RVCC em termos de EFA, que se aborda de forma genérica porque constitui um produto secundário da análise, aponta para ideias dispersas e em alguns casos divergentes, que reflectem a pluralidade de componentes e perspectivas a partir das quais se pode abarcar a realidade em estudo.

Uma primeira ideia relaciona-se com a noção expressa por alguns dos interlocutores de que os resultados alcançados em termos das certificações conferidas resultam de aplicações superficiais dos critérios de reconhecimento e validação das competências. Esta noção está presente em afirmações como as seguintes:

“... se fôssemos muito rigorosos não haveria tantas certificações” (AVALE), ou a partir de um exemplo concreto de validação de competências do referencial de competências-chave “... competências ao nível dos temas da mobilidade e urbanismo ou reflexões quando vou de carro para casa?” (COORDN).

Numa outra óptica é também questionado o facto de muitos adultos obterem a certificação escolar de nível secundário com base no patamar mais baixo da certificação:

“Respondem ao caderno de encargos, aproximam-se dos padrões mínimos, há muito nota dez” (COORD), numa alusão aos adultos que são certificados com 44 créditos, o mínimo exigido.

Ainda assim, uma outra perspectiva abre para outras leituras quanto ao número de créditos que permite a certificação:

“... depende do grau de exigência das equipas. Mas isso o que me diz é se o adulto trabalhou mais tempo e se investiu mais nos créditos” (AVALE), numa referência à limitação do PRA como instrumento de avaliação dos adultos.

O caso de uma das adultas entrevistadas exemplifica esta situação, na medida em que corresponde a uma situação atípica de certificação da quase totalidade de créditos previstos para o nível secundário (88), sendo que para este resultado foi crucial a disponibilidade de tempo:

“... davam, por semana, quatro trabalhos ... Eu como trabalho de noite, dedicava esse tempo para o trabalho. Em vez de estar a ver um filme ou a ler uma revista, passava o meu tempo a escrever. Muita gente não tem esta oportunidade ... E mesmo em casa eu trabalhava muito, parecia vício, eu ganhei mesmo gosto por isto” (AP2).

Uma segunda ideia quanto aos resultados alcançados relaciona-se com o desenvolvimento pessoal dos adultos, aspecto que é recorrente em quase todos os estudos de avaliação dos resultados da INO, e que uma das entrevistadas formula do seguinte modo:

“A questão da valorização pessoal. As pessoas apercebem-se que têm alguma coisa dentro deles e ganham uma nova auto-estima e mais confiança. A interação com outras pessoas também é muito valorizada por eles” (FORMNB).

Simultaneamente, são também referidos resultados centrados nas aprendizagens adquiridas ao longo do processo e na relação com a família:

“Espera-se que eles evidenciem competências na área da leitura, até porque isso está no referencial. Leituras várias, se acompanham os filhos nesse domínio. Mas também há outro exemplo. Para a semana vamos fazer um lançamento de um livro que é uma compilação de vários textos de pessoas que estiveram aqui connosco” (FORMNB).

“(os adultos) referem que efectivamente acabaram por aprender, por trabalhar temas que não tinham aprofundado, referem que estudam com os filhos ... no final olham para este processo como uma porta aberta para seguir estudos” (TRVC).

A perspectiva das adultas entrevistadas também coloca a ênfase no retorno à aprendizagem, embora sem resultados efectivos:

“Eu, se pudesse, continuava e tentava fazer um curso superior” (AP1);

“Eu fiquei a gostar de estudar outra vez. Na altura, quando devia ter estudado, não o fiz. Mas voltar à escola é complicado” (AP2).

Simultaneamente, as adultas evidenciam um elevado grau de satisfação com os resultados alcançados e o processo vivenciado, que se expressa em declarações como “muito positivo; muito bom”. Esta satisfação não se pode desligar da capacidade de resposta do CNO às condições dos participantes e ao princípio de proximidade de serviço que caracterizou a organização das actividades: “marcam-se sessões tendo em conta a disponibilidade do adulto, podemos atender a qualquer hora ...” (TDA).

Neste sentido deve ser realçada a importância da acção do CNO como factor de motivação e mobilização dos adultos para a ideia de aprendizagem ao longo da vida, bem como os resultados ao nível do desenvolvimento pessoal e das aquisições de competências que decorrem do envolvimento no processo RVCC, de que é exemplo paradigmático o caso das TIC, conforme é demonstrado no estudo de avaliação externa da INO realizado no período anterior a 2011.

O nível de resposta dos adultos revela também uma atitude positiva perante a educação, que contrasta com a dificuldade crónica de mobilização dos adultos com baixos níveis de escolarização. Deste ponto de vista, é um importante mérito da INO ter facultado aos adultos uma oportunidade de educação e aprendizagem, em condições que nunca tinham sido proporcionadas pelo sistema de educação e formação em Portugal, ainda que não se possa ignorar a complexidade de desafios associados às opções de concepção e de operacionalização, que por sua vez também não se podem desligar das questões que se colocam aos próprios fundamentos do reconhecimento e validação de competências como prática educativa.

Não obstante estes resultados e estas percepções amplamente positivas da acção dos CNO, o discurso de alguns dos elementos da equipa técnica revelam também um pendor crítico que, numa perspectiva global quanto à INO, acentua o modo como a acção dos CNO se centra na valorização da certificação, em detrimento da formação e da qualificação: “... o processo é para certificar e não qualificar, daí a descredibilização ...” (COORDN).

Nestas condições, em que a certificação se sobrepõe à ideia de formação e de desenvolvimento dos adultos, estará consumado um dos riscos que habitualmente se

associa a este tipo de processos, ou seja a sua instrumentalização em favor da resolução dos baixos níveis de qualificação escolar e profissional dos adultos. Concomitantemente, é desvalorizado o potencial deste modelo de educação e formação como factor de dinâmicas de desenvolvimento pessoal e de formação ao longo da vida, que não estão necessariamente finalizadas numa lógica de certificação.

7.2. Orientação do processo RVCC e métodos de avaliação

Esta secção é dedicada à análise das práticas e percepções quanto à operacionalização do processo RVCC, com enfoque no eixo da avaliação das competências, a partir de um percurso analítico que contempla os seguintes indicadores (i) práticas de avaliação adoptadas e domínios de adaptação, (ii) papéis do adulto/ avaliado e da equipa técnica e (iii) auto-avaliação das práticas.

No sentido de contextualizar as práticas de avaliação adoptadas e os domínios de adaptação, é relevante iniciar a análise com uma abordagem ao Referencial de competências-chave, peça central do processo de RVCC, na medida em que o trabalho de evidenciação das competências do adulto se desenvolve por referência ao seu conteúdo. Estes referenciais não têm ligação com os *standards* usados no sistema formal de qualificações, por isso não há similitude entre os diplomas obtidos nos dois sistemas para o mesmo nível de qualificação.

Relativamente ao Referencial de competências-chave do nível secundário, as opiniões apontam para um instrumento denso e com uma linguagem hermética, que as equipas técnicas têm dificuldade em descodificar, pelo menos em algumas dimensões, e os seus conteúdos revelam:

“... pouca adesão com contextos de aprendizagem possíveis, porque são muito académicos, teóricos” (COORD).

Além disso, o referencial de nível secundário aponta para um patamar de competências, que se pode considerar inalcançável na sua totalidade pela maioria dos adultos:

“difícilmente algum indivíduo consegue demonstrar competências em todas as unidades” (COORD);

“a certificação total implica saber de tudo ... o referencial vai beber a todas as áreas, excepto artes, mas no percurso formal ou profissional os adultos estão mais vocacionados para determinada área ... o referencial é igual para todos” (TDA);

“eu, não conseguiria fazer o RVCC sem auto-aprendizagem” (TRVC);

Finalmente, uma das entrevistadas chama a atenção para o facto de os seus elementos constituintes, por exemplo, os domínios de intervenção, dificultarem a objectividade da avaliação das competências:

“ ... no nível básico conseguimos perceber na hora se o candidato tem ou não determinada competência, no secundário a validação é subjectiva ... cada formador tem uma liberdade muito grande para interpretar o referencial ... no nível secundário ele não pode só ‘identificar’ e ‘compreender’ tem de ‘intervir’, e para um formador acha que está na ‘compreensão’ outros acham que está na ‘intervenção’ ... por outro lado, há o risco de forçar pontes entre a história de vida e as competências do REF” (TDA).

Já no que respeita ao referencial de nível básico, a opinião de uma das formadoras aponta para o desajustamento perfil dos adultos/ referencial:

“(o referencial de nível básico) está adequado ao 3º ciclo, pode é não estar adequado ao tipo de público que muitas vezes nos aparece aqui. São pessoas com poucos hábitos de escrita e leitura, com uma baixa auto-estima. Torna-se um esforço árduo”.

Nestas condições, em geral não existe um contacto directo dos adultos com o Referencial de competências-chave, tendo sido criados instrumentos de descodificação:

“Nós tentamos simplificar os conceitos que lá são pedidos” (FORMNS);

“Os formadores criam/ recriam instrumentos, muitas vezes a partir dos cursos EFA” (COORD).

Este trabalho é reconhecido como fundamental, por parte dos formadores:

“depois da descodificação eles percebem os temas” (FORMNS).

E os adultos também valorizam este empenho:

“Eles logo no início explicaram o que queriam dizer esses grupos e durante o trabalho iam-nos dando pistas sobre o que era necessário. Eu acho que no início deram um documento sobre a matéria que deveria ser explorada e com exemplos” (AP1);

“Não foi difícil ... Por acaso as professoras explicaram muito bem, tivemos muitas aulas e houve muito acompanhamento. Foi tudo muito bem explicado” (AP2).

Estas opiniões estão relacionadas com um discurso comum nos testemunhos recenseados, que aponta para a distinção entre os processos RVCC escolar de nível básico e de nível secundário; no primeiro caso, o processo é considerado genericamente adequado, no segundo é notório um maior criticismo.

Refira-se ainda que estas questões devem ser interpretadas à luz das dificuldades metodológicas que se colocam na concepção dos sistemas de avaliação de competências, que ganham maior relevo quando se trata de competências adquiridas em contextos não formais e informais. De facto, alguns dos fundamentos primordiais desta prática educativa

são ainda hoje alvo de reflexão e investigação, incluindo o próprio questionamento e estudo da experiência como meio de formação (Cavaco, 2009).

Aprofundando a análise relativa às práticas de avaliação adoptadas no CNO importa referir uma importante mudança face ao estabelecido no modelo para o processo de evidenciação, reconhecimento e certificação de competências e construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, que se baseava no Balanço de Competências e na Abordagem (Auto)Biográfica. Essa mudança correspondeu à perda gradual da relevância do Balanço de Competências e ao acentuar da “história de vida” como metodologia central.

O abandono do Balanço de Competências constituiu uma tentativa de simplificação da complexidade metodológica associada ao modelo de RVCC, induzida pela dificuldade da sua aplicação nas condições reais em termos do tempo de trabalho com cada adulto e, fundamentalmente, do número de adultos abrangidos:

“a aplicação do BC não é compatível com a magnitude das metas” (COORD).

Refira-se que inicialmente a equipa tentou uma aproximação ao Balanço de Competências, construindo instrumentos próprios, mas não foi possível superar as dificuldades metodológicas encontradas, por isso actualmente:

“não há um processo de nível secundário que não tenha muito de história de vida, mas pode haver vários processos de nível secundário que têm pouco de balanço de competências; nos últimos anos, esta tendência também está presente no nível básico” (COORD).

Talvez devido a estes desenvolvimentos metodológicos, para outros elementos da equipa técnica, que não a coordenação, o balanço de competências é nomeado como elemento central da metodologia actual. Esta flexibilidade na utilização de conceitos-chave não surpreende, dado que se trata de conceitos pouco estabilizados, mas reflecte também a complexidade técnica do processo RVCC e da avaliação de competências, bem como as exigências de conhecimentos específicos que se colocam às equipas técnicas.

Assumindo então como princípio fundamental de trabalho com os adultos a metodologia da “história de vida”, esta adaptação é valorizada pela equipa técnica, em função do potencial do método para:

“desenvolver nos adultos capacidade reflexivas e indagadoras”, incluindo uma “dimensão retrospectiva mas também prospectiva” (FORMNS),

Na generalidade dos casos, os adultos reagem bem à metodologia, que em muitos casos se foca nas vivências pessoais:

“Para muitos isto é uma espécie de catarse. Não é bem terapia... é um processo complexo” (FORMNS).

O depoimento de um das adultas entrevistadas confirma esta perspectiva:

“Foi, foi (um processo terapêutico). Era uma forma de esquecer os problemas diários” (AP1).

Mas para a outra beneficiária entrevistada, um caso de forte investimento na medida em que viu certificados 86 dos 88 créditos, o envolvimento não parece estar tão ligado a esta dimensão, ainda que seja evidente uma apropriação muito particular do processo.

“... eu trabalhava muito, parecia vício, eu ganhei mesmo gosto por isto” (AP2).

Ainda assim, alguns adultos reagem de forma menos positiva a este tipo de abordagem. Conforme referia um dos técnicos, alguns adultos referem explicitamente:

“estou aqui, não me importo de estudar, mas não quero contar a minha vida” (TAD).

Numa outra perspectiva:

“há pessoas que querem fazer um percurso formativo, outras sentem o RVCC como um desafio” (TRVC).

Um outro testemunho explicita estas situações do seguinte modo:

“Não é muito comum mas às vezes há um que aparece a pedir testes e formação sobre conhecimentos mas isso não é a filosofia do processo ... Há também quem não goste muito de falar de si e nós temos que contornar as coisas, dizendo-lhes que não têm que falar tanto de si mas expressar a capacidade sobre determinados temas. E aí valida mais pelos DR's (domínios de referência) de opinião geral, institucional” (FORMNS).

Segundo os testemunhos recolhidos, em geral os adultos mais reticentes acabam por se adaptar ao método, mas é evidente que não existe um caminho alternativo para os adultos que não se encaixam na metodologia “história de vida”. Esta ideia de modelo único interpela a ideia de flexibilidade e adaptabilidade dos métodos propostos aos adultos, e neste sentido questiona um dos princípios da avaliação *empowerment*, que substantia as suas principais opções metodológicas.

As etapas de trabalho adoptadas pelo CNO têm vindo a ser ajustadas no sentido de promover a sua adaptação às características e necessidades dos adultos. O reforço da formação, do acompanhamento individual e da personalização do processo constitui um desses aspectos, e é considerado uma condição necessária para o sucesso do processo RVCC:

“Cada vez mais a ANQ insiste que é importante individualizar o processo e nós concordamos com isso inteiramente” (TDA).

Por isso, os indicadores previstos em termos de sessões de acompanhamento individual dos adultos foram amplamente ultrapassados por via do reforço das sessões individuais.

A análise dos percursos das adultas entrevistadas permite confirmar que dentro das margens de ajustamento possível, os métodos de trabalho são personalizados, culminando em processos com duração e estratégias de envolvimento diferenciadas, que respeitam o ritmo e as condições individuais:

“Contacto com formadores: foi apenas nas primeiras sessões. Depois foi através de e-mail ... senti-me apoiada, deram-me sempre resposta e foram sempre acessíveis. (AP1);

“Gostei muito das formadoras, muito simpáticas, sempre prontas a ajudar, com um acompanhamento muito próximo. E eu que vim de outro CNO posso dizer que não tem nada a ver” (AP2).

Um outro ajustamento incorporado pelo CNO no nível secundário é a antecipação da formação complementar para a fase inicial do trabalho com os adultos. Esta mudança resulta do acentuar das dificuldades dos adultos na resposta ao referencial de competências-chave e da necessidade de combater precocemente essas dificuldades. Em qualquer caso, a duração da formação prevista para este nível de certificação (50h), responde de forma deficitária às necessidades da generalidade dos adultos.

No caso do nível básico a situação é diversa, na medida em que o processo integra uma lógica de qualificação que é conseguida, na maior parte dos casos. De facto, segundo a opinião do coordenador do CNO, pode-se afirmar que este nível funciona como uma espécie de acção de formação, porque é possível “qualificar” os adultos de modo a conseguir a evidenciação das 16 competências necessárias à certificação.

No nível secundário, na generalidade dos casos, as competências de partida são escassas face às regras da certificação (pelo menos 44 das 88 competências do REF), mas as 50 horas de formação previstas não são suficientes para trabalhar com os adultos as áreas de qualificação necessárias para a validação dos créditos.

Acresce que no nível básico todos os adultos realizam um percurso similar que culmina na certificação das 16 competências obrigatórias, mas no secundário os créditos validados e certificados dependem de adulto para adulto. Por isso, a organização de formação comum é difícil e como consequência a formação complementar tende a funcionar como um reforço do trabalho tendo em vista a construção do PRA e a evidenciação dos créditos necessários à certificação.

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens é um elemento central do processo RVCC, porque é através da sua construção que se assegura a evidenciação e as condições para a avaliação das competências necessárias à certificação. A sua construção baseia-se no fio condutor que é assegurado pela narrativa da “história de vida do adulto”, numa lógica que se

pretende de relacionamento constante entre as aprendizagens adquiridas em contextos formais, informais e não formais e as competências do referencial.

A opção pelo portefólio é consistente com os pressupostos metodológicos em que se baseia o processo RVCC, porque está orientado para os “processos” e promove a auto-reflexão e a auto-avaliação relativa ao percurso de vida, em interacção constante com as equipas técnicas.

O acompanhamento por parte de técnicos bem preparados é uma condição fundamental para a eficácia do instrumento. Na perspectiva dos adultos, a sua operacionalização é exigente em termos de tempo investido e de capacidade de escrita, e implica que os adultos compreendam a “mecânica” associada e o modo como o PRA permite evidenciar as aprendizagens numa relação indissociável com o referencial de competências-chave.

A construção do PRA é encarada como um processo rigoroso e de trabalho constante por parte do adulto e da equipa técnica:

“Quando vemos que algo não foi feito pelo adulto, não aceitamos; Somos bastante rigorosos, seriedade acima de tudo. E apostamos muito na qualidade. O portefólio é um documento que está sempre em constante reconstrução e melhora as vezes que forem necessárias” (FORMNS).

Actualmente, está prevista a entrega de três versões do PRA, que são acompanhadas de sugestões de melhorias, numa perspectiva de avaliação contínua do trabalho dos adultos. Os testemunhos das adultas entrevistadas quanto ao processo de construção do PRA sinalizam dificuldades, mas simultaneamente revelam o agrado com o trabalho desenvolvido:

“Eu tive algumas dificuldades... achava que já tinha falado de determinadas coisas ... há áreas que estão interligadas; Eu entendia as coisas que eram pedidas ... eu pensava que estava a repetir-me e isso foi mais complicado distinguir. A parte tecnológica foi muito mais difícil do que as outras porque eu não estava muito habituada a lidar com computadores, por exemplo. Tive que recorrer à Internet para saber mais coisas sobre alguns temas; Quando tinha alguma dúvida, perguntava sempre. E houve momentos em que pedia à minha filha para verificar se a pontuação estava correcta, por exemplo. Gosto (de escrever) e fiz com prazer o portefólio” (AP1). Curioso verificar, que neste caso, não houve contacto prévio com exemplos de portefólios “nunca vi nenhum ... portefólio de início”.

”(o que mais me agradou no processo) Foram as pesquisas, porque aprendi muita coisa que nem fazia nada. Gostei muito ...”. E quanto às dificuldades, “Não tinha muita experiência no computador e aprendi. Mas também o português, a escrita ... Alguns

trabalhos que pediram, que eu não tinha conhecimentos. Houve um trabalho sobre computadores, que eu agora não me recordo o nome, em que eu não sabia e perguntei a muita gente e também não me souberam ajudar. Tive que ir à Internet e, apesar das explicações não serem muito fáceis, lá consegui fazer o trabalho” (AP2).

Por razões relacionadas com o desvio do eixo das competências, a centralidade da “história de vida” e a dificuldade em trabalhar o referencial de competências-chave, em particular no caso do nível secundário, as características dos PRA produzidos pelos adultos assumem-se, na perspectiva do coordenador e do avaliador externo, mais com lógica “biográfica” do que como uma reflexão e auto-análise das competências adquiridas em contexto informal e não formal:

“o PRA resulta, assim, num instrumento mais autobiográfico do que curricular” (COORD);

“É raro acontecer eu ver um portefólio completo... (na maior parte dos casos) temos apenas uma história de vida... Eu prefiro trabalhar quando houve uma maior preocupação da equipa técnico-pedagógica no sentido de levar o adulto a reflectir sobre as competências que adquiriu” (AVALE).

A última dimensão do depoimento anterior, que reflecte a sua experiência de avaliador externo nos diversos CNO com que trabalha, aponta para a debilidade do PRA, quando não é evidente a relação entre os conteúdos que narram o percurso do adulto, em termos da vida pessoal, familiar, social e profissional, e os conteúdos relacionadas com as competências definidas no referencial:

“Há PRA que estão preocupados, de facto, em evidenciar competências e há reflexão do adulto sobre as competências adquiridas e dificuldades durante o processos, há outros portefólios que não”(AVALE).

Por estas razões, considera que é difícil assumir o PRA como instrumento de evidenciação e avaliação das competências:

“não é bem construído e não dá para evidenciar certas competências fundamentais para uma análise rigorosa ... por isso ... no início dou mais atenção às fichas que os adultos construíram ao longo do processo; gosto de fazer essa confrontação entre o PRA e esses documentos””(AVALE).

Refira-se que no CNO em análise é possível adoptar essa estratégia, porque esses documentos são parte do processo individual dos adultos.

Nestas condições, a função de avaliação das competências dos adultos fica debilitada, mas os testemunhos sinalizam outro tipo de limitações, sobretudo no que se refere à evidenciação de competências de cariz técnico:

“Ele diz que sabe de electricidade, mas não é possível provar” (TDA).

“Na minha área não sinto necessidade de testes... Talvez nas áreas técnicas não fosse negativo haver uma forma diferente de avaliar. Por exemplo, em Sociedade, Tecnologia e Ciência há ali conhecimentos que são muito técnicos. Não digo que haja necessidade de testes mas outra situação” (FORMNS).

Esta dimensão é ainda mais agudizada quando se revela difícil fazer a destrição entre o trabalho do adulto e a intervenção dos formadores, que no caso do testemunho do avaliador externo não incide de forma particular no CNO em análise mas é referenciada à globalidade da sua experiência:

“Quando eu recebo um portefólio eu tenho noção que, em vários casos, não estou a avaliar o adulto porque vem tudo já bastante corrigido e revisto ... há pequenas informações que me são transmitidas pelos técnicos ... e que às vezes contrariam a percepção geral que tenho através apenas do portefólio”.

E ainda quanto ao carácter genuíno dos portefólios:

“Às vezes percebo isso na sessão de júri, apenas ... não conseguem, por vezes, comprovar o que está no portefólio”.

Refira-se que o maior sentido crítico relativamente ao PRA foi recolhido junto do Avaliador Externo, sendo que a equipa técnica (formadores e técnico RVC) revela maior adaptação e aceitação das características dos PRA produzidos pelo adulto. Admite-se que a relação de proximidade promova uma maior apropriação e valorização do esforço e do trabalho dos adultos, mesmo que em termos formais o resultado final se afaste dos requisitos desejados.

A título ilustrativo apresenta-se seguidamente um conjunto de notas relativas ao PRA de uma das adultas entrevistadas. Refira-se que se fica com a impressão de reservas quanto à facilitação da consulta do documento por parte da adulta, que aliás foi realizada em suporte informático nas instalações do CNO.

Diversos factores podem explicar esta situação, mas o facto de se tratar de um documento que retrata com algum detalhe dimensões da vida pessoal certamente que terá pesado nesta atitude.

Notas de uma breve análise de um PRA:

- Documento longo (cerca de 500 páginas), com boa organização geral, ilustrado com diversas figuras e fotografias;

- Dois tipos de conteúdos:

(i) Temas com nível de complexidade assinalável (p.e. “ruralidade e urbanidade”, “ciclo do nitrogénio ou ciclo do azoto”), abordados através, fundamentalmente, da apresentação de conteúdos retirados de pesquisas na Internet, embora não seja clara a identificação da fonte. Estes conteúdos não são, regra geral, sujeitos a qualquer apreciação ou reflexão.

As excepções centram-se em temas relativamente aos quais há maior proximidade, procedendo-se a uma reflexão a partir das experiências e opiniões pessoais (p.e. o caso do assassinio de um figura pública é pretexto para abordar as opções editoriais da TV e os programas que gosta de ver, ou a propósito dos telemóveis, procede a uma descrição do telemóvel pessoal, do uso que faz e reflecte sobre o abuso na utilização por parte dos jovens.). Nestes casos, de escrita a partir das opiniões, gostos e reflexões pessoais, o estilo é fluido e organizado.

(ii) Temas relacionados com a vida pessoal e familiar, relativamente aos quais parece sentir-se mais à vontade e que são desenvolvidos de forma detalhada. Os temas percorrem a “história de vida”: infância, casamento, viagens, vida familiar, incluindo desenvolvimento com detalhe de aspectos da sua vida privada, nomeadamente doenças ou desabafos sobre tensões e momentos familiares que são abordados em registo de “diário”.

- Apresenta descrição detalhada do percurso profissional; apresenta resenha da formação profissional frequentada.

- Não existe referência directa à relação entre os conteúdos abordados e as competências a validar, bem como uma apreciação e balanço do processo vivenciado.

O facto de o PRA finalizar-se, em muitos casos, em documentos que levantam dúvidas quanto à sua eficácia como instrumento de avaliação da certificação das competências dos adultos, reflecte o culminar de um processo cuja coerência interna merece reflexão.

A utilização do portefólio como instrumento-chave do processo RVCC permitiu potenciar a participação dos adultos e enriquecer os resultados daí decorrentes, não obstante a informação recolhida aponta para diversas dificuldades na sua aplicação, que reflectem a complexidade inerente a este instrumento de aprendizagem e de avaliação.

Assim, deve ser ressaltada a sua relevância para as seguintes dimensões do processo RVCC:

- motivação e implicação activa dos adultos no seu percurso de aprendizagem; verificação e regulação continuada do seu percurso, avanços, recuos e conquistas; fomento de novas aprendizagens, pela reflexão a que obriga e pela escrita como forma de aprendizagem; reflexo do percurso do adulto, do seu esforço e investimento e testemunho material do investimento feito.

Sendo que estes resultados só são passíveis de ser alcançados a partir de um acompanhamento de grande proximidade por parte dos formadores e um forte investimento dos adultos.

Nesta perspectiva, a utilização do portefólio está alinhada com os modelos de avaliação, que apontam para o empowerment dos avaliados, que ao assumirem uma intervenção activa na sua própria avaliação, se assumem como sujeito e objecto da avaliação.

Do ponto de vista das dificuldades, deve ser salientada a sua dependência da capacidade de escrita do adulto e de utilização do computador e da internet, o que condiciona a participação dos que não cumprem estes requisitos, bem como as limitações em termos do seu relacionamento com o referencial de competências-chave.

Estas condições limitam a função de avaliação do portefólio e sinalizam as dificuldades dos adultos na apropriação do referencial de avaliação, o que terá consequências em termos da adopção dos princípios da auto-regulação, da auto-avaliação, da avaliação formativa e da ideia de retroactividade em relação ao processo individual, que se pressupõem elementos centrais do percurso de construção do portefólio.

Nesta perspectiva, existe o risco de desvalorização do portefólio como instrumento que suporta um percurso de reconhecimento e validação das competências conduzido de forma consciente e informada pelo adulto, em articulação com a equipa do CNO, e a sua sobrevalorização como instrumento que legitima a certificação das competências. Neste cenário integra-se no portefólio uma ideia de avaliação “medida” e de “velhas práticas curriculares” (Morgado, 2008, p. 208):

“Na verdade, se o portefólio não contribuir para fazer idealizar os processos de ensino-aprendizagem e, por consequência, a avaliação, como construção, compreensão, apropriação e integração de saberes nos nossos esquemas pessoais de pensamento, então é porque não conseguimos ainda uma visão epistemológica do que é o conhecimento e todo esse esforço terá sido inglório. Nesse caso, o portefólio, mais do que uma oportunidade de mudança, limitar-se-á a uma estratégia que contribui apenas para perpetuar e legitimar “velhas” práticas curriculares”.

Apesar destas questões, a perspectiva das adultas entrevistadas quanto à experiência de construção do portefólio é muito positiva, mas com aspectos interessantes de explorar.

Assim, num caso, constata-se alguma ambiguidade, porque se por um lado refere os métodos mais tradicionais:

“Eu teria preferido que nos dessem matéria para estudar e depois fazerem perguntas”; por outro acentua o valor acrescentado do método que foi adoptado:

“acabou por ser muito vantajoso (o portefólio) porque me obrigou a pesquisar coisas que nem sabia que existiam. Por exemplo, descobri coisas sobre a minha área de residência que não sabia” (AP1).

No outro caso, é enfatizado o esforço e o investimento realizado:

“ ... (tinha a ideia) que seria fácil, mais fácil do que foi. Fiquei com a ideia que era contar a história da nossa vida mas depois percebi que havia muito trabalho no meio que tem que se encaixar na narrativa” (AP2).

Do ponto de vista das etapas do processo RVCC, o Júri de Certificação constitui o momento crucial da etapa final. O formato vigente corresponde a uma cerimónia de encerramento, sem efeito na validação e avaliação das competências dos adultos:

“Quando (os adultos) chegam a júri está o processo resolvido; não levamos ninguém a júri sem que o processo esteja devidamente concluído e validado” (TRVC); “do ponto de vista da avaliação a relevância é simbólica” (TDA).

A ideia de avaliação externa e da figura do avaliador está orientada para contribuir para a veracidade da avaliação e, portanto, para o reconhecimento social das qualificações atribuídas, mas a valorização desta etapa não é unânime, conforme é visível através dos seguintes testemunhos.

O primeiro, questiona a sua relevância face ao tipo de certificação em causa, a certificação escolar:

“Valor acrescentado do avaliador externo é nulo na certificação escolar, reconhecimento social de quê?” (COORD).

O segundo, defende o papel do avaliador externo no que respeita à avaliação dos adultos, mas acentua também a sua relevância face às equipas técnicas, no sentido da partilha das decisões tomadas:

“É um papel importante ... é uma entidade que vem certificar o nosso trabalho ... reforça bastante o trabalho desenvolvido pela equipa, a forma como estamos envolvidos ... e para o adulto é importante haver uma entidade externa ... cria mais seriedade ao processo, demonstrando que há mais uma pessoa, para além das que ele já conhece, que o vai certificar”(FORMNS).

A opinião do avaliador externo traz para a análise outras dimensões com relevância, relativas às condições de exercício:

“o início da actividade dos avaliadores externos começou sem uma formação prévia, sem indicações específicas, sem guiões ... eu fui aprendendo à medida que fui avançando e algumas coisas só as entendi passado quase dois anos”; ao entendimento da função: “eu não vetei nenhum adulto em particular mas vetei Centros que estavam a passar os limites”; e ao posicionamento individual, que procura a valorização da função: “a apropriação do referencial por parte do adulto e a língua portuguesa são dois factores que considero fundamentais da minha avaliação”.

Retomando a abordagem à Sessão de Júri, a opinião do avaliador externo reflecte-se nas seguintes afirmações:

“A exposição do adulto ... considero que é uma aprendizagem interessante mas nalguns casos é uma violência, podendo estar a inibir o adulto de exibir as suas competências”.

A ideia da exposição pública constitui uma dificuldade antecipada e receada pelos adultos:

“Uma das coisas que mais temem é a parte final do júri de certificação; a exposição, o ter que falar em público, muitos não se acham capazes” (FORMNB);

O testemunho da adulta que ainda não tinha realizado a sessão de júri, reforça esta percepção, bem como a ideia do carácter simbólico da sessão:

“Estou um pouco nervosa. Eu falo pelos cotovelos mas estou nervosa ... Não, é mesmo o falar em público. Se fosse para uma pessoa só, só o júri, por exemplo, não tinha problema nenhum. Não tenho problema até porque já estamos validados, é só mesmo uma questão burocrática agora” (AP2).

O testemunho da adulta que já tinha realizado a sessão de júri, permite introduzir outras perspectivas, nomeadamente a ideia de “exame” e a noção de que a sessão se revelou mais simples do que o esperado:

“Para a sessão de júri eu até me preparei para perguntas; Eu penso que foi uma espécie de exame ao processo que desenvolvemos; Eu até pensei que ele nos ia pressionar, puxar muito por nós ...” (AP1).

O facto de os adultos serem obrigados a fazer uma intervenção perante um júri pode dar uma ideia de reforço da seriedade do processo e da justeza da certificação obtida, funcionando até como uma espécie de último reduto securizante. Mas de facto essa prova, bem como as actividades do Júri, não só não permitem colmatar os problemas identificados ao longo do processo RVCC, como, antes pelo contrário, os tornam mais evidentes.

Os diversos papéis do adulto/ avaliado e da equipa técnica foram sendo abordados ao longo da apresentação anterior, e como vimos o processo RVCC pressupõe uma ideia de forte participação do adulto, como avaliador do seu percurso individual e das suas

aprendizagens. Neste sentido, o adulto é sujeito e objecto de avaliação. É certo que o processo está orientado neste sentido e, em parte, estes pressupostos são assumidos, mas simultaneamente as opções técnicas e o contexto global do processo de RVCC acarretam riscos, que condicionam a participação do adulto e potenciam uma lógica de assimetria entre o adulto e a equipa técnica.

A finalização do processo numa lógica sumativa e certificativa e a densidade e complexidade dos referenciais que o servem, são aspectos que dificultam a autonomia e a participação do adulto e a assunção plena de um processo orientado por uma lógica de “problematização de sentido”, pelo menos com os contornos que as orientações metodológicas de referência permitiriam antecipar.

Um dos indicadores da forma de participação dos adultos relaciona-se com o seu entendimento do processo RVCC e o modo como o vivencia. Uma primeira linha de abordagem é assumida a partir do testemunho do Avaliador Externo, que situa a questão dos adultos não se apropriarem, e não conseguirem expor, os pressupostos metodológicos da experiência formativa e educativa vivenciada:

“Eu tento saber se os adultos se apropriaram do referencial e se têm uma noção clara do trilho que traçaram; tento saber se sabem o que é um núcleo gerador, um domínio de referência ... (com esta designação, ou outra) ... é mau sinal quando eles não sabem ... Os Centros deveriam ter uma maior preocupação na explicação do referencial aos adultos... ele tem que saber explicar aos outros como fez isto e é raro um adulto ter um discurso treinado e coerente sobre isto ... há quem critique (esta ideia) porque questionam se não estamos a escolarizar demasiado o processo. Mas isso é apenas uma defesa dos próprios Centros que não têm tempo para explicar ao adulto o referencial”.

Importa sinalizar que a partir dos discursos das adultas entrevistadas é difícil compreender a essência do processo de RVCC, como se lhes fossem alheios alguns dos conceitos básicos inerentes à certificação e validação e competências. O facto de os processos se terem transformado essencialmente numa lógica auto-biográfica, intercalada de conteúdos do referencial, justificará esta situação. Por outro lado, a descodificação e intermediação desenvolvida pelas equipas técnicas poderá ter levado a uma simplificação que os afasta da essência do processo. Contudo, é legítimo que os adultos manifestem dificuldade e estranheza em relação ao processo proposto, na medida em que se trata de um novo paradigma, que corta com noções essenciais do modelo escolar, nomeadamente no que se refere à valorização, e neste caso até certificação para efeitos escolares, de competências adquiridas fora do contexto escolar.

Os testemunhos das adultas entrevistadas acentuam a vivência de um processo com uma marcada componente escolar, que aliás não só é apreciada de forma muito positiva, como num dos casos parece ter funcionado como importante factor motivador:

“Eu dizia sempre ‘vou para a escolinha’. Gostei imenso de voltar a estudar”; “Não foi difícil ... Por acaso as professoras explicaram muito bem, tivemos muitas aulas e houve muito acompanhamento. Foi tudo muito bem explicado” (AP2);

“Eu teria preferido que nos dessem matéria para estudar e depois fazerem perguntas; Eu não conseguia ir às aulas, por causa do trabalho, e isso até pode ter causado maiores dificuldades” (AP1).

A perspectiva partilhada pela equipa técnica tende a reforçar esta ideia:

“A maior parte (dos adultos) tem uma postura de aprendizagem, vêm para aqui aprender, é o que nos dizem. E eu digo-lhes sempre que, se nalgumas áreas vêm aprender, noutras vêm aperfeiçoar” (TRVC).

Finalmente, uma referência à auto-avaliação das práticas por parte da equipa técnica do CNO. O discurso da equipa denota níveis de investimento e entusiasmo assinaláveis, sobretudo tendo em consideração a incerteza quanto à evolução da actividade do CNO e à preservação do seu património de conhecimento e experiência:

“Eu continuo a ver esse trabalho como um trabalho gratificante” (TRVC).

Constata-se igualmente uma percepção clara de áreas-problema da acção do CNO, que contudo pende entre uma atitude crítica de aspectos fundamentais do processo RVCC e apreciações mais cirúrgicas relativamente a certas componentes.

Assim, para a equipa de formadoras a questão do tempo afecto ao trabalho com os adultos assume relevância:

“O ideal seria mais tempo, mais formação e tornar estes processos mais personalizados, teria que ser um processo mais individual; Em termos de metodologia não penso que fosse necessário alterar nada, apenas a questão do tempo e da personalização. Porque estamos a lidar com adultos, que pensam que não têm nada para mostrar” (FORMNS).

Uma perspectiva diferente aponta para outro tipo de ajustamentos:

“Há etapas que se poderiam prolongar, outras que se poderiam encurtar, nalguns casos não precisaria de nenhum registo escrito ... poderia fazer uma orientação vocacional propriamente dita” (TDA)”, ainda que reconheça as limitações quanto à integração de ajustamentos: “posso alterar ligeiramente mas tenho que respeitar a Carta de Qualidade, as metodologias ... isto é um projecto financiado ... nós estamos contratados para cumprir o que está programado, para cumprir aqueles objectivos e é

assim que está definido, e há um sistema informático e não me posso esquecer disso” (TDA).

As questões relacionadas com o acompanhamento das equipas de terreno são também alvo de referência como área de melhoria:

“Acompanhar as equipas numa perspectiva de melhorar ... esse acompanhamento seria importante, não para resolver problemas mas até para pensarmos em conjunto para fazermos mais e melhor” (TRVC).

Na perspectiva das adultas entrevistadas a proximidade e atenção aos casos individuais é valorizada como um aspecto muito positivo da actividade do CNO, e o processo vivenciado e os resultados alcançados são francamente elogiados, embora não deixem de referir áreas de melhoria:

“Para a realização do portefólio ... poderia ter sido dado mais tempo porque eu escrevia quase sempre durante a noite e ficava bastantes horas seguidas, às vezes perdia a noção das horas” (AP1).

“Há pessoas que não dominam o uso do computador e acho que precisam de mais ajuda. Acho que deviam dar um curso básico de informática (o computador é fundamental) ... quer para escrever a história de vida, quer para pesquisar” (AP2).

A diversidade de pontos de vista quanto a esta questão inclui um depoimento que questiona aspectos estruturantes do processo RVCC escolar:

“Este processo deveria ser repensado e nele deveriam ser incorporadas outras formas de validação de competências. Se isso fosse feito eu não achava de todo errado que pudesse haver a possibilidade de existência do processo RVCC para adultos no secundário, aliando a algum tipo de certificação profissional. A massificação produziu os efeitos que nós vemos, é necessário dar robustez ao processo”. E também do ponto de vista dos públicos a referência à importância de “trabalhar as franjas de maior exclusão, já para não falar nos analfabetos” (COORD).

Mas esta opinião não invalida que o discurso da equipa técnica acentue a valorização significativa do nível de qualidade do trabalho desenvolvido no CNO:

“... resposta ... de qualidade e é exigência da nossa coordenação, que é uma das coisas que eu gosto aqui. Claro que tem que haver metas mas também é necessário um equilíbrio” (TDA);

“Somos bastante rigorosos, seriedade acima de tudo. E apostamos muito na qualidade” (FORMNS).

Esta perspectiva que atravessa toda a equipa técnica, incluindo o Avaliador Externo, pode ser sintetizada no seguinte depoimento:

“com base nos referenciais que existem actualmente ... o processo RVCC não se podia fazer muito melhor ...” (TDA).

A diversidade de opiniões neste microcosmo da INO/ adultos reproduz as tensões e conflitualidades que acompanham esta prática educativa. Se por um lado, se constata uma unanimidade quanto à valorização do RVCC como prática educativa e à apreciação positiva do trabalho desenvolvido pelo CNO, por outro verifica-se alguma frustração quanto aos resultados conseguidos, sobretudo quando se descentra da acção concreta do CNO e se posiciona face à rede dos Centros.

Neste campo, são particularmente referidas as opções que estão na base da massificação da acção dos CNO e algumas das soluções técnicas definidas para o processo de RVCC, pelo modo como condicionam o trabalho concreto com os adultos e a valorização social da certificação. Mais uma vez emerge como um importante elemento da análise a complexidade de desafios metodológicos que se colocam a esta prática educativa, se bem que na perspectiva dos técnicos se deva acentuar, adaptando a reflexão de Fernandes (2011) quanto às práticas pedagógicas dos professores, que não se pode pedir à equipa técnica do CNO que resolva os problemas metodológicos e pedagógicos que os teóricos ainda não conseguiram resolver.

7.3. Regulação institucional

A terceira e última secção do capítulo dedicado à apresentação dos resultados do trabalho empírico, centra-se no tema da regulação institucional. O roteiro analítico definido contempla os seguintes indicadores: (i) práticas de avaliação institucional e (ii) práticas de avaliação da satisfação dos adultos participantes.

O processo de auto-avaliação desenvolvido por orientação da ANQ, nos anos de 2009 e 2010, no quadro da avaliação externa da INO, constituiu a iniciativa mais sistemática da organização tendo em vista a avaliação do CNO. Seguindo o modelo da CAF como metodologia de diagnóstico organizacional e enquadrado num programa ao nível da rede nacional de Centros, o processo de auto-avaliação foi dinamizado por uma equipa de três pessoas e foi participado por todos os elementos da equipa técnica, excepto equipa de formadores.

Este processo foi avaliado como um processo útil, na medida em que permitiu: “verificar que muitos de nós não conhecíamos o enquadramento do CNO na organização ... permitiu um melhor conhecimento entre todos” (COORD) e o plano de melhorias quer acompanhou este processo serviu “para todos nos implicarmos na mudança e durante algum tempo isso funcionou” (COORD). Outros aspectos relativos à avaliação do CNO e

dos seus recursos contribuíram também para a motivação da equipa, nomeadamente a questão da avaliação do desempenho, que foi originada no processo de auto-avaliação.

Depois desta iniciativa o processo foi interrompido, não voltando a ser promovido pela ANQ, embora tenha sido considerado como “muito útil” (COORD). As restantes opiniões recolhidas acentuam esta ideia ao referir o seu impacto na actividade do CNO: “houve mudanças que fizemos nas duas dimensões (trabalho com os adultos e gestão global)” (TRVC).

A dinâmica implementada nos anos 2009 e 2010 perdeu-se com a desmobilização do sistema de acompanhamento montado pela ANQ e actualmente não estão implementados processos semelhantes em termos de avaliação institucional.

A regulação da actividade baseia-se em reuniões de periodicidade quinzenal que servem a “planificação da actividade e o ponto de situação da actividade. Vamos estando todos a par do que se vai fazendo. E os técnicos reúnem permanente com as formadoras, não do ponto de vista formal” (TRVC).

A avaliação da satisfação dos adultos constitui um instrumento de recolha de informação que serve os objectivos de regulação da actividade do CNO, permitindo uma abordagem mais sistemática e continuada a esta variável da acção.

A opinião dos técnicos da equipa nuclear não aponta para necessidades específicas nesta matéria que não estejam a ser colmatadas por via das iniciativas em curso. A opinião das formadoras é um pouco mais incisiva:

“Apesar de não ser uma equipa muito estável, há uma boa interacção entre os vários agentes, muitas vezes fazemos reuniões com outros colegas. Se houvesse tempo para fazermos mais reuniões, para discutirmos mais as metodologias, seria claramente vantajoso. Mas isso não é possível. O que já é feito já é bom, mesmo assim” (FORMNB);

“O que tem sido desenvolvido tem sido suficiente. Mas não era mau haver uma outra aproximação em termos de trabalho... nas questões mais estratégicas, no envolvimento da equipa no processo. Nós formadores não estamos muito presentes no CNO, embora nos sejam comunicados vários elementos” (FORMNS).

Os instrumentos adoptados para a gestão do CNO, nomeadamente o modelo de auto-avaliação e o Sistema de Indicadores de Qualidade previsto na Carta de Qualidade dos Centros revelaram-se úteis no apoio à melhoria interna e no acompanhamento, monitorização e avaliação por parte da ANQ. Mas, simultaneamente, o sistema montado afigura-se insuficientemente direccionado para a dimensão da qualidade da resposta técnica e metodológica das equipas de trabalho, nomeadamente no que respeita ao seu

acompanhamento e monitorização, questão que se terá agudizado na fase de alargamento da rede de CNO.

Finalmente, relembre-se que o momento da recolha de informação é marcado pela incerteza quanto ao futuro da intervenção do CNO, e esta situação terá certamente repercussões nas iniciativas de melhoria e desenvolvimento das diversas dimensões da acção do CNO.

CONCLUSÕES

As conclusões encerram a Dissertação e apresentam um exercício de sistematização dos resultados do trabalho empírico, a partir do qual é abordado o posicionamento das práticas de avaliação no CNO face aos modelos de avaliação e é analisada a relação entre essas práticas e as concepções de EFA, num exercício de reflexão que procura responder às seguintes questões da investigação:

Qual a relação entre as práticas de avaliação do CNO e os modelos teóricos da avaliação?

Em que medida é que as práticas de avaliação implementadas no CNO estão alinhadas com as concepções de educação e formação de adultos que enformam a sua actividade?

A valorização dos processos de reconhecimento e validação de competências adquiridas em contextos não formais e informais é uma tendência das políticas actuais da educação e formação de adultos. Esta valorização assenta na afirmação da relevância desta prática educativa do ponto de vista individual, económico e social, em função do seu contributo para diversas esferas do desenvolvimento dos adultos e para as trajectórias de aprendizagem ao longo da vida. A ideia de dar um novo valor às aprendizagens adquiridas fora dos contextos formais de ensino/ aprendizagem configura uma oportunidade de educação para os adultos, e os resultados esperados em termos do desenvolvimento integral dos indivíduos terão certamente repercussões ao nível económico e social.

Esta prática educativa foi eleita pela Iniciativa Novas Oportunidades/ Eixo Adultos como vector dominante de acção através dos processos RVCC, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Com forte ênfase na componente escolar foram definidos objectivos e metas ambiciosos em termos de adultos abrangidos e certificados, tendo sido promovido um forte alargamento da rede de CNO, que registou até 2011 a inscrição de cerca de 1.500.000 adultos e destes cerca de 500.000 obtiveram uma certificação, maioritariamente escolar e correspondente ao 9º ano de escolaridade.

A grandeza destes números justifica alguns questionamentos, nomeadamente:

- Como generalizar uma prática educativa cujos pressupostos essenciais são ainda alvo de discussão, considerando adicionalmente o enfoque predominante na certificação escolar? Como lidar com os problemas pedagógicos e metodológicos para a avaliação das competências não formais e informais (referidos por inúmeros autores, a título de exemplo

Sanz Fernández (2009), Cavaco (2007, 2009) e Pires (2007, 2010), a uma escala de centenas de milhares de adultos?

Como contornar o risco de pressão para os CNO apresentarem resultados em termos de adultos abrangidos e certificados, tendo em consideração a dimensão das metas e a alocação do financiamento ao seu cumprimento, sobretudo a partir do alargamento da certificação ao nível secundário, e quais os seus efeitos nas práticas de avaliação desenvolvidas?

A ponderação entre a finalidade e as metodologias dos processos de reconhecimento e certificação de competências e a escala da acção dos CNO é uma problemática muito presente na investigação, mas para já atentemos nas características dos processos RVCC. No plano das orientações metodológicas o modelo definido para o processo RVCC escolar, que no seu núcleo central é fundamentalmente um processo de avaliação, inclui elementos que se enquadram nas concepções de educação e formação de adultos que designamos de “inovadoras”. Segundo essas orientações, as competências dos adultos adquiridas em contexto formal, não formal e informal são avaliadas na comparação com o referencial de competências-chave, num processo complexo e exigente de auto-análise reflexiva, de aprendizagem e de hetero-avaliação.

Este processo suporta-se em métodos activos e personalizados, baseados no balanço de competências e na análise auto-biográfica, na maximização da participação do adulto e numa relação com a equipa técnica, em que esta assume um papel de promotor do *empowerment* dos adultos. Estes elementos são globalmente coerentes com as concepções de educação e formação “inovadoras”, porém o processo RVCC integra outras componentes que se afiguram menos alinhadas com estas concepções, nomeadamente a ideia de um modelo único e padronizado de reconhecimento, avaliação e certificação de competências.

Os questionamentos referidos a propósito da grandeza dos objectivos e metas definidos para a acção dos CNO sinalizam o potencial de desajustamento entre estas orientações e opções metodológicas e as condições de intervenção dos CNO. Ou dito de outro modo, a metodologia definida (balanço de competências, história de vida, individualização, autonomia e ritmo do adulto ...), afigura-se incompatível com uma intervenção em grande escala, mesmo considerando o carácter padronizado do modelo global de acção.

Simultaneamente assinalam as tensões que atravessam a educação de adultos e os seus projectos de acção, que tanto podem contemplar “objectivos de adaptação”, mais orientados para a resposta às “necessidades de qualificação” da racionalidade económica vigente, como “objectivos de transformação”, numa lógica de promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos (Lima, 2007). O resultado são projectos híbridos, marcados por

objectivos heterogéneos, que podem incluir, uma ideia de progresso pedagógico, como é o caso, mas esta ideia deve ser matizada face às concepções de educação e formação que os sustentam (Canário, 2003).

A análise das práticas de avaliação no CNO estudado, que abrange apenas processos RVCC de nível escolar, confirma limitações e dificuldades na operacionalização das orientações fundadoras prescritas para o desenvolvimento do processo RVCC. No domínio dos princípios metodológicos as práticas de avaliação estão alinhadas com algumas dimensões dos princípios definidos, nomeadamente a auto-avaliação dos adultos, o balanço pessoal, os métodos interactivos e o esforço colocado nas estratégias de personalização, mas a operacionalização destas dimensões confronta-se com condições que limitam a sua aplicação e que se repercutem nos seguintes aspectos:

- desvalorização da metodologia do “balanço de competências” e centralidade da análise auto-biográfica, associada a uma tendência de afunilamento do exercício de evidenciação das competências a certificar em torno das dimensões da vida pessoal;
- produção de portefólios reflexivos de aprendizagem que incorporam uma lógica dominante de “história de vida”, insuficientemente conectada com os referenciais de competências, e que colocam diversas questões de fiabilidade, sobretudo porque é o único instrumento que “prova” as competências dos adultos;
- dificuldade em descolar o trabalho com os adultos de uma tendência de escolarização;
- finalmente, redução do papel do Júri de Certificação e do Avaliador Externo, que assumem um contributo circunscrito para a dimensão de avaliação.

Estas características do trabalho desenvolvido pelo CNO correspondem a uma minimização do potencial de afastamento do modelo definido, porque apesar de tudo a equipa técnica do CNO, uma equipa experiente e empenhada, investe com seriedade e procura os equilíbrios que garantam o máximo de qualidade da sua intervenção, procurando rentabilizar as margens de autonomia para valorizar e adaptar metodologias e instrumentos.

A tentativa de personalização máxima do processo, o reforço da individualização na certificação de nível secundário e a construção de materiais de suporte ao trabalho dos adultos constituem algumas das acções desenvolvidas. Contudo, estas abordagens não são suficientes para contornar limitações intrínsecas ao processo, até porque alguns dos instrumentos de suporte não se ajustam à realidade dos adultos envolvidos. Em particular no caso da certificação escolar de nível secundário, os referenciais de competências-chave apontam para competências desajustadas face ao perfil dominante dos candidatos à certificação e a duração da formação complementar não é suficiente para colmatar essas limitações.

A dificuldade em operacionalizar o referencial de competências de nível secundário, reflecte a complexidade metodológica da fase de concepção dos sistemas de avaliação de competências, que no caso das competências adquiridas em contextos não formais e informais se assume ainda mais significativa, em função das questões que se colocam à ideia da experiência funcionar como meio de formação e de aprendizagem (Cavaco, 2009).

Por outro lado, importa também questionar o encaminhamento maciço dos adultos para o processo RVCC, e o modo como se revelou difícil operacionalizar o objectivo de o CNO funcionar como “porta de entrada” para outras oportunidades de qualificação, na medida em que essas oportunidades se revelaram diminutas ou desajustadas. A consequência é a canalização privilegiada dos adultos para os processos de RVCC, acentuando a sua orientação para o aumento dos níveis de qualificação da população portuguesa. Neste sentido, estamos perante uma política pública de educação e formação de adultos que consegue um importante resultado de mobilização dos adultos para iniciativas de educação e formação, que deve ser amplamente valorizado, mas simultaneamente desguarnece a ideia de uma oferta integrada de modalidades de educação e formação e enfatiza a relação com o emprego e a economia.

Assim, é remetida para a equipa técnica do CNO a gestão das dificuldades metodológicas, e mesmo uma equipa experiente, como é o caso do CNO alvo do estudo, não consegue resolver as inconsistências internas do processo. Apesar de tudo, o discurso da equipa técnica valoriza de forma significativa o nível de qualidade do trabalho desenvolvido, que se pode sintetizar no seguinte depoimento: *“com base nos referenciais que existem actualmente ... o processo RVCC não se podia fazer muito melhor”*.

Constata-se igualmente, no seio da equipa técnica, uma percepção clara de áreas-problema da acção do CNO, que, porém, balança entre uma atitude crítica de aspectos fundamentais do processo RVCC e apreciações mais cirúrgicas. Por um lado, são referidas questões como a necessidade reforçar o tempo de trabalho com os adultos, a personalização dos métodos, a estruturação da fase inicial de encaminhamento e as necessidades de desenvolvimento profissional da equipa técnica. Por outro, embora de modo mais circunscrito, é questionado o sentido da certificação escolar ao nível do ensino secundário e apela-se à necessidade de repensar todo o processo. A diversidade e amplitude destas opiniões reproduzem as tensões e conflitualidades que acompanham esta prática educativa. Em qualquer caso, e adaptando a tese de Fernandes (2011) quanto às práticas pedagógicas dos professores à equipa de trabalho do CNO, é legítimo afirmar que não se pode pedir aos técnicos para resolver as complexidades e dificuldades metodológicas e pedagógicas que os teóricos ainda não conseguiram resolver.

As adultas entrevistadas, uma pequena amostra da significativa capacidade da INO de mobilização de adultos para estratégias de aprendizagem ao longo da vida, revelam uma apreciação muito positiva do processo RVCC e dos seus resultados, e são alheias a estas problemáticas, embora só aparentemente na medida em que também são afectadas pela descredibilização social do RVCC, que aliás não deixam de nomear. Partindo de uma motivação ligada ao mundo do trabalho, o tempo, o ritmo, o trajecto e a forma de apropriação do processo por parte de cada uma das entrevistadas revelam o carácter eminentemente individual desta prática educativa. Nos dois casos, as dificuldades de construção do PRA foram ultrapassadas sem constrangimentos assinaláveis, mas num deles o processo parece incluir uma lógica mais pessoal e até terapêutica, em linha com as características dominantes dos PRA.

Os discursos de descrição e apreciação do processo indicam dificuldades de apropriação dos princípios do RVCC e estão mais centrados na lógica da formação/ escolarização do que na assumpção dos princípios de certificação de competências. Esta situação deve ser interpretada à luz do corte radical face ao paradigma do modelo escolar e à centralidade de conceitos com reduzida estabilidade conceptual, como é o caso da “competência”, mas ainda assim denota uma atenção insuficiente a esta dimensão, que terá os seus efeitos em termos da apropriação integral do processo.

Os resultados recenseados, e que são valorizados pela equipa técnica e pelas adultas, apontam para o aumento de conhecimentos decorrentes da construção do PRA e da abordagem de novos temas, para o incremento das competências de escrita e de informática e para o desenvolvimento pessoal. A abertura para iniciar novos processos de aprendizagem, nomeadamente prosseguimento de estudos para o ensino superior, surge também como domínio relevante de resultado.

A avaliação institucional desenvolvida pelo CNO assumiu-se como uma janela de oportunidade para a avaliação interna das equipas e para a melhoria dos procedimentos. A auto-avaliação do CNO corresponde a uma tentativa de minorar as problemáticas anteriormente assinaladas, permitindo a reflexão interna das equipas, que é valorizada, mas o processo foi interrompido e não tem seguimento actual. Por outro lado, a componente de qualificação e desenvolvimento dos técnicos responsáveis pela dinamização do CNO não encontra resposta adequada, considerando sobretudo a complexidade dos desafios metodológicos do RVCC e o seu aprofundamento derivado da configuração particular que o processo assumiu no âmbito da INO. Esta situação incide nas equipas internas, nos formadores e nos avaliadores externos.

Por referência aos modelos de avaliação estamos perante uma situação que oscila entre intenções e práticas de avaliação fundadas nos modelos “*desenvolvimento/ empowerment*”, “*gestão*” e “*medida*”.

A complexidade da avaliação no âmbito do RVCC é patente no cruzamento de diversos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa, certificativa) e na necessidade de accionar os princípios de auto-avaliação (balanço pessoal por parte dos adultos) e de hetero-avaliação (por parte das equipas técnicas). O modelo inicial contém elementos que interpretam este enquadramento global com base em princípios que o aproximam das concepções de avaliação centradas no “*desenvolvimento/ empowerment*”, nomeadamente a relevância do papel do adulto/ avaliado, a ênfase no processo e na auto-avaliação, os métodos activos e o *empowerment* dos avaliados. Mas simultaneamente, inclui outros que são constituintes das concepções de avaliação centradas na “*medida*” e na “*gestão*”, nomeadamente a orientação dominante de finalização do processo de RVCC na lógica certificativa/ sumativa e a adopção de um método de avaliação do tipo “*one size fits all*”.

De facto, como vimos anteriormente, a avaliação desenvolvida no CNO estudado confronta-se com um conjunto de condicionantes, que em alguns aspectos implicam a desconstrução dos princípios do RVCC, na medida em que o objecto a avaliar tende a desviar-se da lógica das competências e do método do balanço de competências, para a lógica da “vida” dos adultos, com ênfase nas dimensões pessoais e familiares. Nesta espécie de recriação do processo de RVCC a lógica da avaliação sumativa e certificativa, finalizada na atribuição de um certificado, sobrepõe-se à avaliação diagnóstica e formativa, ou seja à dimensão do reconhecimento das aprendizagens como balanço para novas aquisições e progressões. Por outro lado, a participação do adulto é marcada por uma ideia de partilha de poder com a equipa técnica, mas com superioridade do avaliador, pelo seu domínio do processo e do instrumental de suporte.

Ainda que não seja possível generalizar esta tendência a toda a actividade do CNO e a todos os adultos, a informação recolhida indica uma dominância com significado. Por isso, apesar de fundada na ideia de personalização e de adaptação como base para o ciclo de aprendizagem e de tomada de consciência e evidenciação das competências adquiridas, que a equipa técnica do CNO procura rentabilizar, a avaliação é também marcada pelas concepções centradas nos modelos “*gestão*” e “*medida*”.

Por outro lado, a nível *meso*, a avaliação do CNO, a ideia de performatividade e produtivismo da actividade do Centro, na sua relação com as metas e o financiamento, reforça esta perspectiva, mesmo que a equipa técnica se assuma alheia a esta condicionante e as acções em termos de auto-avaliação se tenham revelado de utilidade.

Esta realidade reflecte as dificuldades históricas que se vivem na educação ao nível da articulação e coerência entre as dimensões de avaliação/ ensino/ aprendizagem, que se agudizam no caso dos processos de RVCC atendendo às problemáticas metodológicas e instrumentais. Mas reproduz também as concepções de educação e formação que caracterizam a INO e a ambiguidade que a percorre em termos de objectivos, ora centrados numa lógica de emancipação e desenvolvimento dos adultos, em linha com a inovação pedagógica que a norteia, ora orientados para uma ideia de resposta às exigências da economia e de mercado, em função da predominância da atribuição da certificação.

Assim, por referência às concepções de educação e formação de adultos consideradas no quadro teórico, estamos perante um programa que reproduz tensões e contradições que são evidentes no seu carácter híbrido e no modo como se cruzam objectivos de índole diversa. Por um lado, uma intervenção do tipo do processo RVCC referencia-se às concepções “*inovadoras/ empowerment*”, nomeadamente pela inovação pedagógica e pela capacidade de motivar e facilitar a participação dos adultos tradicionalmente arredados do mundo da educação e da aprendizagem, por outro a ênfase colocada na relação com a empregabilidade e a inserção profissional e a ideia de resolução rápida dos problemas estruturais dos adultos com níveis de escolarização mais baixos é típica dos modelos de EFA “*económico produtivo*”. Aliás, esta ligação entre escola e emprego está em linha com as concepções predominantes que relacionam de forma praticamente exclusiva a educação e formação de adultos com o mundo do trabalho “num processo de instrumentalização com vista à eficácia económica” (Lima, 2007).

Todavia, a acção do CNO é também marcada por outros elementos dissonantes face às características dos modelos de EFA “*económico produtivo*”, nomeadamente (i) a forte presença do Estado como dinamizador e financiador da oferta e com um empenho político invulgar, (ii) a mobilização do sector privado, do “terceiro sector” e das empresas e (iii) a criação de um serviço de proximidade, que em muito contribuiu para a mobilização da procura por parte dos adultos com menor nível de qualificação formal, acrescentando-se por esta via valores de inclusão e de valorização social, que marcaram a orientação política da Iniciativa.

Em função destas considerações, a que acrescem as características dominantes desta prática educativa, pode-se concluir da dificuldade em classificar a intervenção do CNO por referência apenas a um modelo conceptual de EFA, sendo mais congruente assumir a presença de elementos dos modelos “*económico produtivo*” e “*inovadores/ empowerment*”, em linha com as teses referenciadas quanto à ambiguidade e hibridez que caracteriza as concepções e as práticas actuais de educação e formação de adultos.

Em suma, a avaliação operacionalizada na prática educativa referenciada aos processos RVCC, que em boa parte corresponde ao núcleo central dessa mesma prática (Sanz Fernández, 2009), é marcada por dificuldades, tensões e lógicas contraditórias, que não acompanham a inovação do modelo de EFA que conceptualmente a acolhe. Neste sentido, os paradigmas fundadores da avaliação em educação e formação – “medida” e “gestão” – (Figari, 2006) mantêm-se relevantes, mesmo quando as práticas educativas procuram ser “modernas” e inovadoras.

Esta situação reflecte o cruzamento de múltiplos factores, nomeadamente a complexidade da avaliação em educação, e em particular a avaliação de competências em contextos de formação experiencial, e a dificuldade em conceber e operacionalizar metodologias e instrumentos adequados. Mas como a avaliação não é só um conjunto de técnicas, também está em causa a ambiguidade dos objectivos da concepção de educação e formação em causa, que se reflecte em lógicas contraditórias, que ora apelam a uma avaliação ao serviço da interpretação, da transformação e das aprendizagens dos adultos, ora mobilizam uma avaliação centrada na medição e gestão dos resultados, neste caso particularmente centrada na atribuição da certificação.

Refira-se também que independentemente do caminho efectivamente percorrido, conceber, montar e implementar um programa fundado nos processos RVCC seria sempre um desafio complexo, dado o seu carácter inovador e a multiplicidade de facetas que estão em causa, que se sintetizam no seguinte excerto de Manuel Souto Otero:

“Há muitas complexidades técnicas para assegurar a confiança, validade, justiça, alcance cognitivo e adequação dos métodos de validação em contextos alargados – mesmo o carácter específico e pessoal da validação revela que as abordagens ‘um modelo único para todos’ são insatisfatórias ... Estes desafios são agravados pelo cepticismo de alguns *stakeholders* (por exemplo, as instituições educativas), o que faz com que seja necessário que os métodos de validação sejam sujeitos a maior escrutínio e criticismo do que as formas estabelecidas para avaliar os conhecimentos, capacidades e competências formais” (Souto-Otero, 2010, p 2).

Por isso, espera-se que o capital de aprendizagem e conhecimento acumulados ao longo do período de implementação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal seja rentabilizado em prol do seu aperfeiçoamento e consolidação como uma importante linha de acção no domínio da educação e formação dos adultos.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)* (pp. 127 – 171). Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- AFONSO, A. J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sífiro, Revista de Ciências da Educação* 09, pp. 57-79. Consultado em Março de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ALVES, M. P. (2008). *Os paradigmas de avaliação de Pedro Rodrigues*. Documento fornecido nas aulas de Teoria e Modelos de Avaliação do Mestrado Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação - 2008-2009. Braga. (fotocopiado).
- ALVES, M. P. & MACHADO E. A. (2008). Nota de apresentação. In M. P. ALVES & E. A. MACHADO (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp 9-17). Santo Tirso: De Facto Editores.
- ALVES, M. P. e MACHADO, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp 59-68). Porto: Porto Editora.
- ANTUNES, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp. 125-143. Consultado em Março de 2011, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>.
- AZEVEDO, R. CASTRO-ALMEIDA, C., LE BOTERF, G. & NÓVOA, A. (1992). A avaliação do programa JADE: Uma função ao serviço da regulação do programa. In R. Azevedo, C. Castro-Almeida, G. Le Boterf & A. Nóvoa *Formação para o desenvolvimento* (pp. 107-119). Lisboa: Fim de Século Edições Lda.
- BONNIOL, J. J. & VIAL, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
- CANÁRIO, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida” análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Org.) *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-205). Porto: Porto Editora.
- CARNEIRO, R. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da avaliação externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ.
- CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sífiro, Revista de Ciências da Educação*, nº 2, pp. 21-33. Consultado em Março de 2011, <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0202.pdf>.
- CAVACO, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13 (3), pp. 220-227. Consultado em Março de 2012, em

http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/educacao_v13n3/art04_cavaco.pdf

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006), *Comunicação da Comissão “Educação de adultos – Nunca é tarde para aprender”*. Bruxelas.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2008). *Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 relativas à educação de adultos*. Jornal Oficial da União Europeia (PT). Bruxelas.

DE KETELLE, J. (2008) Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109 – 124). Santo Tirso: De Facto Editores.

ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (1999) Nota de apresentação. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp 7-13). Porto: Porto Editora.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR EDUCATION OF ADULTS (2006), *Adult education trends and issues in Europe*. Bruxelas.

EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (2005). *The value of learning: evaluation and impact of education and training*. Third report on vocational training research in Europe - Synthesis report. Thessaloniki.

FERNANDES D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp 131-142). Porto: Porto Editora.

FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 19, nº 2, pp 21-50.

FÉRNANDEZ, O. M. & SANZ FERNANDÉZ, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, nº 348, pp. 253-281. Consultado em Julho de 2011, em http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_11.pdf

FETTERMAN, D. M. (2007). *Retrospective as a tool to see the future of evaluation in theory and practice: empowerment evaluation*. *International Symposium on Evaluation: Lessons learned and future perspectives in evaluation*. Mexico City, Mexico. Consultado em Agosto de 2012, em <http://www.evaluacion.unam.mx/simposio/Fetterman-Mexico.pdf>.

FIGARI, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.

FIGARI, G. (2007). A avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In A. Estrela (org.), *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*, (pp. 225 – 260). Lisboa: Educa.

- GOMES, M. C & SIMOES, M. F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, C. (2001). Compreender que avaliar não é medir, mas confrontar um processo de negociação (balanço dos saberes produzidos pela pesquisa). In C. Hadji, *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 27-49.
- LIMA, F. (2012). Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.
- LIMA, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal. In R. Canário & C. BELMIRO (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*, (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- LIMA, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras*, 19 (2009) pp. 227-253. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Sociologia.
- LIMA, L. C. (2010). Notas breves de um participante. *Aprender ao Longo da Vida*, Nº 12, pp. 30-33.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (pp 17-23). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MORGADO, J.C. (2006). Portefólio: caminho para transformar a avaliação ou mera legitimação de “velhas” práticas? L.R. Oliveira & M. P. Alves (Orgs.) *Actas do 1o Encontro sobre e-Portefólio / Aprendizagem formal e informal (pp – 200-208)*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia – Conteúdos Didáticos e Lúdicos. Braga: CRM-Centro de Recursos Multimédia Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- PIRES, A. L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20. Consultado em Julho de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- PIRES, A. L. (2010). O conceito de competência ainda hoje se encontra em construção (Entrevista); *Aprender ao Longo da Vida*, Nº 13, pp. 6 -13.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1995). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, C.; NÓVOA, A. (2005). Prefácio. In R. Canário & C. BELMIRO (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp.7-14). Lisboa: Educa.

ROSSI, P. H., LIPSEY, M. W., FREEMAN, H. E. (2004). *Evaluation, a systematic approach* (pp. 1-26). Paris: Sage. Consultado em Julho de 2012, em <http://books.google.pt/books>.

SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006), *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Cadernos Sísifo: 2. Lisboa, Educa.

SCRIVEN, M. (2012). *Key evaluation checklist (KEC)*. Claremont Graduate University & The Evaluation Center, Western Michigan University, Edition of July 16. Consultado em Julho de 2012, em <http://michaelscriven.info/images/KEC.8.11.12.pdf>.

SOUTO-OTERO, M. (2011). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2010. Thematic report: assessment methods. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.

SIMONS, H. (1999). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.) *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp 155-170). Porto: Porto Editora.

STERN, Elliot (2004), *Philosophies and types of evaluation research. The foundations of evaluation and impact research – Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: CEDEFOP.

TARDIF J. & DUBOIS B. (2011). Da necessária coerência entre as práticas de avaliação e de formação nos programas centrados no desenvolvimento de competências. In M. P. Alves & J. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp 159-175). Porto: Porto Editora.

UNESCO (2009). *Global report on adult learning and education*. Hamburg: Institute for Lifelong Learning.

UNESCO (2010), *CONFINTEA VI, Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos, Marco de Ação de Belém*. Consultado em Março de 2011, em http://www.unesco.org/pt/brasil/ marco_de_acao_de_belem.

YIN, Robert K. (2001). *Case studies methods*. Cosmo Corporation, Revised Draft, January 20, 2001. Consultado em Agosto de 2012, em <http://pt.scribd.com/doc/37102046/Robert-Yin-Case-Study-Research>.

APÊNDICES

Apêndice A. Entrevistas à equipa do CNO

Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento

1: Para confirmar as suas funções no CNO, trabalha como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento desde 2011. Teve experiência noutros CNO?

2: Sim, como profissional de RVC de nível básico e secundário.

1: Em que anos?

2: Desde 2009.

1: Numa perspectiva geral, qual é a sua apreciação em relação ao trabalho dos CNO e à Iniciativa Novas Oportunidades?

2: Eu julgo que a INO foi uma grande mais-valia no que toca à educação e formação de adultos em Portugal porque aproximou a educação e formação de adultos de uma parte da população que, provavelmente, não teria acesso a este tipo de informação. Começou também a trabalhar numa perspectiva de proximidade – o que é inovador – junto das juntas de freguesia, das escolas, das associações, das empresas, através dos media que foram muito importantes. Aproximou-se, de facto, de muitos, muitos portugueses. Julgo que esta é grande mais-valia mas também terá contribuído para um dos aspectos negativos que foi a massificação, no que concerne à preocupação excessiva com as metas *versus* qualidade. Se por um lado se aproximou da maioria das pessoas que não tinham concluído os seus estudos, por outro começou a trabalhar-se em massa, avançando-se rápido demais e, por vezes, sem a devida formação da equipa, nem todos estavam apropriados do referencial de competências-chave quando se começaram a fazer as primeiras certificações. Só agora é que começamos a ter mais ofertas de RVCC profissional enquanto milhares de portugueses já foram certificados pelo RVCC escolar. Poderia aqui ter-se feito uma junção. Mas, no geral, a minha apreciação é muito positiva.

1: E ainda de forma geral, qual é a sua apreciação em relação ao trabalho que é realizado neste CNO?

2: É uma apreciação muito positiva. Por um lado, temos um trabalho muito interessante junto de algumas empresas, e por outro estamos a conseguir responder de uma forma muito eficaz a uma população que é um bocadinho diferente daquela a que a instituição tem vindo a trabalhar, que é uma população desempregada ou que beneficia do RSI. Estamos, portanto, a conseguir dar resposta a um público muito diversificado, resposta essa que é de

qualidade e é exigência da nossa coordenação, que é uma das coisas que eu gosto aqui. Claro que tem que haver metas mas também é necessário um equilíbrio.

1: Centrando-nos na sua actividade em concreto aqui no CNO, como é que descreve o trabalho que realiza?

2: Eu sou responsável pelas etapas de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento. Sou responsável por acompanhar o candidato desde a primeira fase em que ele se inscreve, uma fase em que muitos não têm um grande conhecimento sobre a INO e sou eu que esclareço o que é, quais os percursos de qualificação e, através das etapas de diagnóstico, quais as expectativas do candidato, quais as motivações e qual o seu percurso de vida para, em conjunto, articular com ele e com outras entidades o trabalho a desenvolver. Portanto, eu acompanho o candidato desde o momento em que ele se inscreve até ao momento em que ele começa o percurso formativo, de RVCC. E aí deixo de o acompanhar.

1: Aspectos mais concretos: qual é o trabalho que desenvolve com os adultos em cada uma das etapas? Na fase de acolhimento, por exemplo. É o primeiro momento de contacto do adulto com o CNO?

2: O acolhimento é registado no Centro quando ele faz a primeira sessão de grupo. Agora, de facto, podemos considerar o acolhimento de forma mais lata o momento em que ele faz o primeiro telefonema, a sua inscrição.

1: Portanto, o acolhimento é uma etapa para esclarecimento sobre o que é a INO e o CNO?

2: Sim, exactamente.

1: E como é que se procede? É individual? É colectivo?

2: A primeira fase, que é registada como inscrição, os candidatos podem fazê-lo via email ou pessoalmente e nós aqui prestamos todo o apoio. Sou eu que respondo aos telefonemas ou aos emails mas caso o adulto venha cá pessoalmente, pode ser qualquer membro da equipa a prestar o apoio ao candidato. A fase de acolhimento propriamente dita, e que é registado no sistema informático e de acordo com a metodologia do Acolhimento, Diagnóstico e Acompanhamento publicada pela ANQ, é feita normalmente em grupo. Normalmente porque a minha preocupação é dar resposta aos candidatos que estão à espera, que se inscreveram: se eu tiver um pequeno grupo faço colectivamente. Temos duas preocupações: nunca deixar um candidato muito tempo à espera por vários motivos; e também nunca fazer grupos muito grandes – a metodologia refere um máximo de 30 adultos, a minha experiência diz-me que, caso tenha 30, divido em dois grupos. Trinta é um número excessivo porque nem todos os candidatos estão familiarizados com a linguagem apresentada.

1: Fazem uma reunião em grupo sobre a INO e o CNO, correcto?

2: E solicito que os candidatos se apresentem para sabermos as expectativas dos adultos.

1: E qual é a reacção dos adultos a essa primeira abordagem? Que tipo de questões é que colocam?

2: Reagem bem, eu tento não fornecer informação em demasia. Tento, sobretudo, que os candidatos se sintam confortáveis, é a minha grande preocupação porque há candidatos que, possivelmente, há 40 anos que não estão numa sala de formação. A reacção é boa, alguns são muito participativos, eu não forço em demasia mesmo assim.

1: Quais são as questões que os adultos, nesta fase, mais recorrentemente fazem?

2: Sobre o processo RVCC, quem é que o pode fazer. Depende muito, os candidatos centram-se muito na sua própria situação, daí ser difícil dizer em concreto quais as questões mais colocadas. Não colocam muitas questões gerais mas abordam os horários, também.

1: Porque a maior parte deles está a trabalhar?

2: Não, a maior parte dos candidatos que eu tenho em fase de diagnóstico são desempregados neste momento, o que é o oposto do normal aqui. A maior parte são de nível básico, com baixa qualificação. A questão dos horários prende-se mais com outro aspecto. Como a maior parte dos candidatos são encaminhados pelos Centros de Emprego, a preocupação centra-se na obrigação de estarem cá imposta pelos Centros de Emprego, correndo o risco de serem penalizados caso não compareçam.

1: Mas então estão preocupados com os horários porque...?

2: Muitos deles, numa primeira fase, preferiam não vir. Pela minha experiência, isso tem mudado durante a primeira sessão porque talvez as pessoas criem expectativas desajustadas, não sabem o que esperar. Por isso é que eu considero esta primeira sessão tão importante, não só pela informação que se passa mas também pela atitude.

1: Depois passam para uma segunda etapa, Diagnóstico e Triagem. Aqui o que é que faz com os adultos?

2: Poderia dividir esta etapa em dois grandes momentos. O primeiro tem a ver com o registo escrito, poderemos chamar-lhes fichas de trabalho que são preenchidas e discutidas na própria sessão em que os candidatos são questionados pelos seus interesses e motivações e é-lhes pedido também as razões para a inscrição no CNO e outras competências em informática ou língua estrangeira. Pedimos igualmente uma reflexão sobre alguns temas que serão propostos para perceber como que os candidatos estão ao nível da reflexão escrita. Numa segunda fase, que é mais importante que a primeira, é feita uma entrevista individual por mim.

1: Qual é o objectivo dessa entrevista?

2: No fundo, o maior objectivo é conhecer o candidato a nível dos interesses, motivações, preocupações, percurso de vida formativo, pessoal ou profissional. E perceber também que projectos tem para o futuro porque o percurso dentro da INO faz parte de um projecto de vida. Portanto, nesta fase começa-se a perceber quais os percursos mais interessantes. E é um momento fundamental para esclarecer dúvidas.

1: Nesta fase os adultos já colocam novas questões? Qual é a preocupação deles?

2: São de diversa ordem, depende muito. As questões são muito relativas, por isso é que uma entrevista individual.

1: Portanto, é a fase de diagnóstico. Conseguem olhar para o candidato e perceber o percurso.

2: Exacto. Se não se tiver, faz todo o sentido marcar outra entrevista.

1: Isso acontece?

2: Acontece muito raramente.

1: Mas aqui nesta fase já apresentou uma proposta de encaminhamento?

2: Normalmente, sim. Mas isso só é definido na fase seguinte, apesar de eu começar a explorar e a introduzir essa questão.

1: Do ponto de vista do encaminhamento, temos duas grandes vias. O processo de RVCC ou formação. Esta formação é EFA?

2: Pode ser qualquer formação, há várias vias. Eu dividiria de outra forma: ofertas internas, que é o processo RVCC; ofertas externas, que são todos os outros processos de qualificação – cursos EFA, cursos CEF, vias especiais de conclusão, cursos de aprendizagem, mesmo cursos profissionais. Mas para os adultos é mais cursos EFA. Os restantes são para os mais jovens, excepto as vias de conclusão que podem ser para ambos os casos.

1: Quando refere mais jovens, estamos a falar de que idades?

2: Dos dezoito aos vinte e poucos. Porque alguém nessa idade, apesar de já poder frequentar as formações dedicadas aos adultos, ainda pode frequentar as formações para jovens.

1: E quais são os critérios que marcam os diferentes encaminhamentos? Quais são os critérios que presidem na escolha do RVCC?

2: Ter mais de 18 anos e é determinante a experiência de vida.

1: O que é se entende por experiência de vida?

2: O candidato tem que ter um percurso de vida com diversas experiências de vida, não exclusivamente profissionais.

1: Podem ser o quê, então?

2: Sociais, pessoais, formativas. Normalmente são profissionais. O que importa, sobretudo, que o candidato desde o momento em que tenha saído do sistema formal até à actualidade tenha adquirido um conjunto de competências escolares que não estão certificadas por via formal. E para o candidato ter adquirido essas competências, normalmente, é necessário que o candidato tenha experimentado uma série de situações na vida que lhe tenha permitido adquirir essas competências. E com a entrevista e com as actividades escritas, nós conseguimos de facto perceber que competências são essas. Não importa apenas a situação curricular mas o que o candidato conseguiu retirar daí. Portanto, eu escolheria três grandes áreas. Número 1: experiência de vida, com tudo o que é pessoal, social, formativo, profissional. Número 2: as competências que o candidato evidencia, apesar da pequena amostra que nós temos. Número 3: as expectativas do candidato, o que ele pretende, e quais são as suas motivações e interesses.

1: Expectativas em que sentido?

2: O candidato tem que ter um papel muito activo no processo porque o processo RVCC e as outras ofertas externas, sobretudo os cursos EFA, são muito diferentes. Pode haver candidatos que só fará sentido o processo RVCC, outros que não poderão, de todo, fazer este processo. Mas a grande parte dos candidatos tem competências que os colocam numa situação em que poderia fazer o processo de RVCC mas também poderiam fazer o curso EFA.

1: Dizia que há que candidatos que podem fazer tanto um curso EFA como RVCC. Poderia explicar-me melhor essa situação? Com esses candidatos tem alguma dificuldade de decisão?

2: Pois porque eu apresento estas duas possibilidades, ajudo-os a perceber vantagens e desvantagens, mas o candidato tem um papel activo na decisão.

1: Mas ele pode fazer o processo RVCC porque cumpre esses três requisitos que falava. E para ingressar num curso EFA?

2: Porque faz mais sentido no percurso de vida do candidato. Por exemplo, há candidatos que terão mais perfil para RVCC parcial.

1: O que é que isso quer dizer?

2: Para certificação parcial, um candidato que tenha tudo isto que enumerei, pode fazer o processo RVCC de nível secundário mas pode não conseguir certificar alguns núcleos geradores.

1: E à partida isso pode ser assumido pelo candidato?

2: Sim, muitos candidatos são encaminhados tendo conhecimento que a sua certificação poderá ser parcial. Isto é fundamental.

1: Quando diz “muitos candidatos”, refere-se a candidatos actuais?

2: Sim, no meu trabalho enquanto técnica de diagnóstico e encaminhamento eu friso sempre esta situação porque um candidato que seja encaminhado para o processo RVCC tem que ter uma noção clara que estamos perante um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Ora, o candidato pode ter competências para ser encaminhado para o processo mas pode não ter todas as competências para ter uma certificação total.

1: Mas isso faz sentido para o candidato?

2: Pode fazer porque o referencial está fechado e os candidatos têm um percurso de vida único, pode acontecer um candidato seja óptimo numa área e noutras tenha algumas lacunas. E faz sentido que o candidato faça o curso EFA completo? Pode ou não fazer, depende muito, aqui sim, das expectativas do candidato, do percurso de vida.

1: Mas em qualquer um dos casos, EFA ou RVCC, ele nunca terá o nível secundário de escolaridade completo, certo?

2: Pode ter. Por exemplo, um candidato que tenha competências para processo RVCC de nível secundário, só quando o candidato frequenta todo o processo é que nós vamos saber ao certo que competências é que ele vai certificar. Só que no diagnóstico nós já temos uma ideia se é um candidato para fazer o RVCC total ou se poderá ser uma certificação parcial. Este candidato tem, igualmente, competências para fazer o curso EFA porque nos requisitos de entrada nada o impede de fazer. Se o candidato tem disponibilidade e gosta de estudar, ou até pode vir a frequentar uma via profissional, importa é fazer um processo total. Agora, se ele tem pouca disponibilidade, pouco interesse em pôr à prova as suas competências, se está motivado para o processo RVCC, poderá fazer o balanço de competências. Porque se um candidato chega ao final do processo RVCC com uma certificação parcial faltando-lhe três módulos, ele poderá fazer o que está em falta num curso EFA, isoladamente.

1: Mas depois não pode voltar aqui para ter a certificação do secundário.

2: Depois ele tem que requerer essa certificação de secundário mas tudo dentro da INO, são percursos flexíveis e complementam-se de alguma forma.

1: Mas o que é que pesa mais para essa decisão?

2: Pesa o papel do candidato quando confrontado com as vantagens e desvantagens dos dois percursos apresentados.

1: Portanto, é o candidato que decide. E quando ele decide algo que vai contra a sua ideia?

2: Normalmente as propostas que eu apresento já fazem sentido, isto na fase de diagnóstico e acompanhamento, não na de diagnóstico. São propostas que eu faço àquele candidato e há registo escrito.

1: Perante o público que trabalha, há um conjunto de hipóteses variado. Para além dessas, há outras que julga que seriam interessantes para responder às necessidades do seu público?

2: Não, eu apresento todas as propostas.

1: As propostas possíveis esgotam todas as hipóteses do seu público do ponto de vista da sua qualificação escolar e profissional?

2: Sim, porque as únicas propostas que eu não apresento são as de escolas privadas. Mas tudo o que são ofertas públicas é apresentado. Se não forem apresentadas no acolhimento, serão apresentadas mais tarde se fizerem sentido para determinado candidato. Há um projecto inovador em Matosinhos que penso que se chama “Escola de Segunda Oportunidade”, que não está contemplada na INO mas é pública e poderá fazer sentido para um candidato. Nesse caso, é apresentada tal como cursos profissionais.

1: Isso também pode ocorrer com a nova população com quem estão a trabalhar, com uma população desempregada, do RSI? Essas possibilidades correspondem também a esse público ou seria necessário haver outro tipo de ofertas?

2: Seria.

1: De que tipo?

2: São ofertas que ainda não existem. Por exemplo, Cursos EFA flexíveis.

1: O que quer dizer com isso?

2: Adaptados a pessoas que trabalhem por turnos, ou em pós-laboral.

1: Isso, portanto, era importante do seu ponto de vista?

2: Sim, e mesmo a oferta que existe – que é adequada – é insuficiente a nível de número. Agora vão sair os resultados da oferta formativa, das candidaturas que foram realizadas e poderá, por exemplo, acontecer que em determinada área profissional não haja nenhum curso aqui no Porto ou Matosinhos.

1: Como é que fazem nessas circunstâncias?

2: É muito complicado. Os candidatos ficam em diagnóstico até encontrarem uma vaga. Há muitos candidatos que não têm vaga neste momento. Tal como lhe dizia, isto é realizado muito individualmente porque o próprio projecto vocacional tem a ver com a oferta disponível. E, infelizmente, nós não podemos realizar uma orientação vocacional sem ter isto em conta.

1: Em algumas situações estão a orientar para situações que não existem, é isso?

2: Exacto.

1: Há algum perfil de adultos em que isso ocorre com maior frequência, em que sentem necessidade de uma determinada saída que não existe?

2: Todas as ofertas externas têm condicionantes, sobretudo os cursos EFA, e não tanto os CEF, por exemplo. Portanto, os adultos.

1: E são adultos do 9º ou do 12º ano?

2: Ambos.

1: Quando define o PQP, a pessoa pode ficar à espera da vaga?

2: Precisamente.

1: Isso ocorre com frequência?

2: É muito raro nós conseguirmos integrá-lo imediatamente numa oferta externa. Apenas nos cursos EFA tipo C é possível haver mais rapidez, que é para candidatos de nível secundário que já concluíram o 11º ano ou que já frequentaram o 12º ano. É mais fácil integrá-los porque faço-o em cursos EFA que já estão a decorrer.

1: Relativamente aos candidatos que não cumprem os requisitos para entrar em processo RVCC, presume-se que neste tipo de ofertas eles vão trabalhar as competências que estão em falta para concluir o processo RVCC. Mas eles neste tipo de cursos não poderão trabalhar todas essas competências, certo?

2: O referencial que é trabalhado nos cursos EFA e no processo RVCC é idêntico, portanto as competências trabalhadas são as mesmas, falando da parte escolar. Em certos casos, por isso, se podem completar, havendo casos em que no final do processo RVCC há um encaminhamento para módulos em falta.

1: Há diferenças entre o nível básico e o nível secundário, nestas questões que falava?

2: No nível básico existem menos ofertas externas. O encaminhamento de nível básico tem menos ofertas disponíveis mas existem mais candidatos de nível básico com perfil para processo RVCC de nível básico do que candidatos de nível secundário com perfil para processo RVCC de nível secundário. Candidatos com pouca diversidade de experiências não têm tanta dificuldade em fazer um processo de RVCC de nível básico porque, como o nome indica, é um processo menos complexo. No nível secundário, o referencial é bem mais complexo e abarca áreas que nem todos nós tivemos oportunidade de contemplar.

1: Portanto, há vários de casos de adultos que se candidatam ao processo RVCC, mas essa não será a solução adequada, é isso?

2: Sim, existem alguns casos mas também há o contrário.

1: E há diferenças entre o público que o CNO trabalhava e este novo público, população desempregada e RSI?

2: A nível de competências não. As pessoas que estão actualmente no desemprego nunca se tinham visto nesta situação, tiveram muitos anos de experiência profissional continuada.

1: E para os públicos do RSI, não há diferenças significativas?

2: Diria que não. Nós temos poucos candidatos nessa situação. Mas há muitos candidatos encaminhados pelos Centros de Emprego que nunca chegariam aqui, que nunca tiveram interesse nesta questão da educação e formação de adultos, o que não quer dizer que ao longo do processo isso não mude.

1: E qual é o nível de motivação e adesão para este tipo de processos, em geral?

2: É grande.

1: Mas no público desempregado, por exemplo, estão verdadeiramente interessados ou são obrigados?

2: Em geral, vêm porque são obrigados.

1: E o anterior público para o qual trabalhavam?

2: Sobretudo por motivação, ou por parte da família, ou da entidade empregadora, ou própria. É muito difícil dividir os candidatos por desempregados ou empregados. Os desempregados vêm porque são obrigados pelos centros de emprego, é essa a motivação extrínseca mas também por vontade própria. Quanto aos empregados, a principal motivação extrínseca é a situação laboral.

1: Disse que alguns não gostam do processo RVCC. O que é que eles verbalizam? De que é que eles não gostam?

2: Há uma ideia errada que muitas vezes está presente que tem a ver com a história de vida, sobretudo. Há pessoas que não querem, à partida, contar a vida delas.

1: Portanto, não agrada a ideia de vir para aqui contar a vida de cada um.

2: Há dois motivos. Um prende-se com uma ideia errada sobre o que consiste a história de vida. Outra tem a ver com a motivação porque há pessoas que querem fazer um percurso formativo e não têm muito interesse em fazer um percurso de evidenciação de competências. As que querem, sentem isso como um desafio.

1: As etapas que vão desenvolvendo com os adultos correspondem ao que está definido na Carta de Qualidade? Fizeram alguma adaptação, alteração?

2: Desde que estou cá não fomos alterando.

1: Mas é diferente do que fazia noutros CNO?

2: Eu tenho-me guiado pela Carta. Mas posso-lhe dizer que, com a modificação do público-alvo, sobretudo dedico um tempo maior à motivação dos candidatos.

1: A Carta de Qualidade é um referencial que usa com regularidade? Utiliza outros da ANQ?

2: Utilizo sobretudo a metodologia de acolhimento, diagnóstico e acompanhamento.

1: Nesta fase há alguma articulação com outros elementos da equipa do CNO?

2: Só eu é que estou nesta fase. Mas há articulação. Nenhum outro elemento intervém directamente nestas etapas mas eu trabalho em articulação com os colegas caso seja um candidato que já acompanharam no nível básico, por exemplo, contacto outros CNO.

1: Para que efeito?

2: Por exemplo, se um candidato a nível secundário tiver realizado o nível básico noutro CNO terá um plano pessoal que me é útil.

1: E contacta com outras entidades formativas para ir aferindo as ofertas anteriores?

2: Precisamente.

1: Qual é a sua percepção sobre a forma como o adulto se vê nesta fase? Ele já se vê numa lógica de formação?

2: Sim.

1: Ele entra aqui no CNO como se viesse fazer uma formação? É assim que ele se vê?

2: Na primeira sessão não terá essa ideia, alguns sim, outros pensam que essa sessão não servirá de muito – mais os que vêm encaminhados dos centros de emprego. Mas a partir da segunda sessão já, e eu faço questão de clarificar que ainda não estão no percurso da qualificação mas estão numa etapa de orientação, é assim que eu costumo chamar.

1: Olhando para o processo como um todo, há algumas áreas que gostava de fazer de forma diferente, que melhoraria?

2: Penso que sim, não me colaria tanto.

1: O que é que fazia de forma diferente?

2: Talvez não faria este programa, que é uma espécie de pacote que nós temos que seguir.

1: Portanto, poderia ter um adulto que, passado uma hora, poderia estar aqui (*referência às etapas do processo RVCC de acordo com a sua estruturação a partir de documento de suporte à entrevista*)

2: Evidente, podia acontecer.

1: No entanto, o adulto tem que fazer o processo.

2: Correcto. No fundo, eu posso alterar ligeiramente mas tenho que respeitar a Carta de Qualidade, as metodologias. Isto é um projecto financiado, não me esqueço disso. Nós estamos contratados para cumprir o que está programado, para cumprir aqueles objectivos e é assim que está definido, e há um sistema informático e não me posso esquecer disso. Não posso fugir a nada. Mas há etapas que se poderiam prolongar, outras que se poderiam encurtar, nalguns casos não precisaria de nenhum registo escrito. A metodologia dá-nos alguma liberdade mas se o trabalho fosse exclusivamente meu faria outras coisas: poderia fazer uma orientação vocacional propriamente dita.

1: Que não faz devido a limitações?

2: Sim, o tempo, o número de candidatos. É uma metodologia válida mas tem lacunas.

1: Nesta fase (*referência às etapas do processo RVCC de acordo com a sua estruturação a partir de documento de suporte à entrevista*) já se faz uma pré-avaliação das competências do candidato, que é base para o restante?

2: Sim, é uma das áreas fundamentais.

1: Vamos avançar para outro tema. O referencial de competências do básico e do secundário que, apesar de não ser alvo directo do seu trabalho, tem que estar na sua consciência para fazer os encaminhamentos. Qual é a sua apreciação do referencial e do seu papel quer no básico, quer no secundário?

2: De uma forma geral e numa opinião muito pessoal, o referencial de nível básico parece muito mais ajustado do que o referencial de nível secundário. Este é muito abrangente e é único.

1: O que é que quer dizer com único?

2: Se nós pensarmos no ensino secundário regular não há uma área única – artes, humanidades, economia... – e um candidato que esteja apto para entrar num processo de RVCC de secundário, terá que ter competências de nível secundário mas o referencial é muito abrangente porque vai beber a todas as áreas, menos às artes. Portanto, é exigido que o candidato tenha que saber um bocadinho de tudo para ser certificado, simplificando.

1: E isso não é adequado aos adultos?

2: E é um bocadinho subjectivo, transformando-se numa dificuldade para os formadores.

1: O que é que quer dizer com subjectivo?

2: Nós conseguimos saber na hora se um candidato tem ou não determinada competência para o referencial de nível básico. No nível secundário não é bem assim.

1: Podemos ter um caso de adulto com uma vivência riquíssima mas que não cabe naquele referencial?

2: Podemos. Ele caberá no referencial mas pode não fazer os 44 créditos. Julgo que cada formador tem uma liberdade muito grande para interpretar o referencial e nesse aspecto é subjectivo.

1: Porque a forma como um formador interpreta o referencial aqui, pode ser diferente noutra CNO, é isso?

2: Sim. Não é fácil esta questão. O básico é bem mais objectivo, é mais fácil de comprovar e adequado à nossa população.

1: Portanto, tem que se encontrar uma ponte entre as vivências e o referencial tal como está apresentado. E é nessa ponte que poderá haver alguma subjectividade, do seu ponto de vista?

2: Sim, é mais subjectivo e demasiado lato. É o facto de ser único.

1: Ser único é um aspecto negativo? O referencial poderia ter algumas orientações em termos de áreas?

2: Por exemplo, sim. E que, talvez, não desse tanta margem para que cada equipa interpretasse. Porque quando há muitas pessoas a trabalhar nesta área deveria ser um documento mais objectivo.

1: Outra questão em relação ao referencial. Há um pressuposto na metodologia RVCC que é o seguinte: descrever as vivências do adulto é o material suficiente para se passar à certificação. É isto?

2: Não, descrever é uma fase inicial. Porque ele tem que reflectir, obrigatoriamente. E aqui reside a grande diferença entre o nível básico e o secundário. O adulto, no secundário, não pode só identificar ou descrever, tem que intervir. E aqui há subjectividade.

1: Ainda sobre os métodos, ao longo do processo há um jogo entre o colectivo e o personalizado mas a maior parte das actividades desenvolvidas são colectivas?

2: As sessões são colectivas mas o processo é sempre individual, mesmo no diagnóstico e encaminhamento.

1: Em termos gerais, olhando para o processo RVCC como um todo, quais as áreas que deveriam ser alteradas ou ajustadas?

2: Com base nos referencias que existem actualmente, diria que seria difícil fazer muito melhor no processo RVCC.

1: Para haver mudança implicava alterar os referenciais.

2: Sim. Nós nesta altura já temos alguma liberdade para trabalhar nas sessões colectivas e individuais. Cada vez mais a ANQ insiste que é importante individualizar o processo e nós concordamos com isso inteiramente.

1: Passando para questões sobre o funcionamento do CNO. Tem ideia de como o CNO procede à avaliação interna dos resultados?

2: Sim.

1: E como é que decorre essa avaliação?

2: Do que eu tenho conhecimento, um dos indicadores são as metas – número de inscritos, acolhimentos, número de desistências, tempos de espera. Por outro lado, semestralmente envia-se a cada adulto que termina a etapa de acompanhamento ou processo de RVCC um questionário.

1: São positivos os resultados, correcto? Isso surpreende-a?

2: Sim, são positivos. Pelo trabalho que é desenvolvido, já estava à espera, não só neste CNO como noutros.

1: Em geral, os adultos têm um nível de satisfação elevado.

2: Sim, porque a INO responde ao candidato e às suas necessidades. Por exemplo, marcam-se sessões tendo em conta a disponibilidade do adulto, podemos atender a qualquer hora, eles contactam-me directamente.

1: O *feedback* dos adultos tem relevo para si?

2: Sim, é importante. Mas o *feedback* também é logo dado ao longo do processo.

1: De que forma?

2: Verbalizam muitas vezes, ou no fim de uma sessão, ou quando são encaminhados. Há um contacto muito constante com as pessoas que nos permite perceber que estão satisfeitas ou insatisfeitas.

1: O CNO tem alguns procedimentos regulares de avaliação da sua própria actividade?

2: A coordenação faz um acompanhamento regular do funcionamento, nas reuniões por exemplo.

1: Fazem reuniões regularmente?

2: Sim, e aí fazemos sempre um ponto de situação. E isso é uma avaliação contínua. No que concerne à satisfação dos candidatos, temos os questionários e o contacto com eles. Como temos um contacto muito forte com eles, a avaliação é contínua.

1: Tem algumas sugestões no que concerne à avaliação interna do CNO de forma a melhorar a intervenção dos técnicos? Ou sente que o trabalho desenvolvido neste âmbito é suficiente?

2: Do CNO não sei. No meu caso, enquanto técnica, penso que o questionário dos candidatos, a questão das metas e o próprio contacto com os candidatos é suficiente.

1: Como é que perspectiva a evolução futura do CNO?

2: Até Agosto de 2012, a actividade está assegurada. A partir daí, está tudo nas mãos de quem define as políticas de educação e formação de adultos porque sem financiamento é difícil. Há muitas coisas que não estão definidas, é uma incógnita.

1: Estamos mesmo no final. Há algum assunto que gostaria de abordar que não foi falado?

2: Não.

1: Qual é a sua idade?

2: 29

1: Qual é a sua formação de base?

2: Psicologia.

1: Fez alguma formação específica nestas áreas?

2: Fiz várias formações, workshops, seminários, conferências. Fiz também uma sessão ministrada pela ANQ, Também já fui formadora da ANQ.

Técnica de RVC

I1: Há quanto tempo está no CNO como técnica de RVC?

I2: Estou aqui desde Maio de 2008. Mas já tinha experiência, já tinha trabalhado num CNO e comecei no ano 2001 com os cursos EFA, numa outra entidade. Fiz até finais de 2007 os processos em CNO de nível básico e depois quando vim para aqui comecei logo com os processos de nível secundário e tenho sido profissional do nível secundário.

I1: Só trabalha com o nível secundário neste momento?

I2: Só.

I1: Isso é habitual nos técnicos de RVC, fazerem essa divisão, só trabalharem no secundário ou só trabalharem no básico?

2: Penso que não, há sempre Centros em que os profissionais trabalham nas duas, outros que não, preferem concentrar o trabalho de técnico apenas num dos níveis.

1: Começando por uma questão de ordem geral, qual é a sua apreciação do trabalho dos CNO e da Iniciativa Novas Oportunidades?

2: Com a INO obviamente que se alargou a possibilidade a todos os adultos e a todos os portugueses para concluírem a escolaridade mínima obrigatória, para reconhecerem as competências de que eram portadores e que tinham sido adquiridas ao longo dos anos. Claro que com a INO também se deixou de dar atenção a alguns pormenores que antes das Novas Oportunidades se reconhecia. Ou seja, se calhar agora vou sair um bocadinho fora dos Centros. Estes acabaram por ser o ponto de entrada de todas as ofertas formativas e até à INO nos cursos de EFA havia um pouco o processo de diagnóstico feito no próprio curso. Com a Iniciativa, nos Centros, surgiu a figura do técnico de diagnóstico e encaminhamento que até 2007 não existia. Eram os profissionais de RVC, nos centros de RVC, que acolhiam o candidato e faziam logo ali uma ou duas sessões de diagnóstico para tentar perceber se aquele candidato teria ou não perfil para avançar e concluir o sexto ou nono ano – na altura os processos antes da iniciativa eram só de nível básico - ou então se seriam candidatos que até estavam desempregados, necessitariam de fazer alguma formação, e então eram também muito encaminhados para os cursos EFA, quando era possível, quando existiam ou quando abriam naquela fase. Portanto, também nos deparávamos nessa altura com alguma dificuldade de encaminhamento.

1: Por não haver respostas?

2: Exactamente.

1: Numa perspectiva geral, um ponto forte e um ponto fraco da Iniciativa Novas Oportunidades e do trabalho que é feito pelos CNO.

2: Ponto forte, olhando para a perspectiva da população portuguesa, acho que é evidente. Foi o alargamento da possibilidade de as pessoas poderem certificar competências até porque muitos dos portugueses começaram a tomar consciência da existência dos CNO com a INO, porque até 2006 havia 86 Centros de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências e depois com INO alargou-se até pouco mais de 400. Efectivamente esse será o ponto forte. O ponto forte, visto da minha perspectiva enquanto profissional, foi efectivamente apoiar todos os candidatos nas suas histórias de vida, nas suas narrativas biográficas. Eu continuo a achar que todos nós somos portadores de várias competências, claro que para todo o processo o que eu lhes costumo dizer é que têm que demonstrar as competências que estão elencadas no próprio referencial mas eles são portadores de muitas mais competências, obviamente. E eu continuo a ver esse trabalho como um trabalho gratificante. Um ponto fraco, em termos gerais, foi o alargamento dos Centros ou da rede NO sem o apoio da ANQ. Portanto, houve um pedido da própria agência, do próprio ministério para que as escolas tivessem CNO, e eu na altura em 2006/2007 estava como profissional numa escola que viu ser-lhe atribuído um CNO no final de 2006 e de facto fui-me apercebendo que efectivamente muitas das escolas estavam a ser “convidadas” para terem um CNO. E depois disso, a Agência não deu o apoio devido. E eu faço sempre esta comparação porque eu estive de 2001 a 2005 também ligada aos Cursos EFA. Havia as equipas de acompanhamento em que com muita regularidade iam reunir comigo – na altura eu era mediadora desses cursos –, analisar o dossier técnico-pedagógico, sugerir novas visões, portanto havia um trabalho muito acompanhado. Nos Centros isso não aconteceu.

1: Não aconteceu na fase inicial ou não aconteceu naquela fase em houve uma explosão dos CNO?

2: Na fase inicial foi acontecendo mas depois houve a passagem da ANEFA para a DGFV, e então logo aí houve um corte de acompanhamento, um corte grande. Em 2008, fomos convidados a ser formadores na Universidade Católica para as novas equipas, portanto, a Católica fez algumas formações e eu estive envolvida nisso, e efectivamente deu para perceber que alguns dos técnicos ou professores que estavam ali - que eram quase todos elementos das escolas - ainda não tinham sequer lido o referencial.

1: Estavam muito afastados do trabalho concreto a fazer?

2: Muito, muito. E depois vamos ouvindo, vamos conversando, vamos vendo que em alguns sítios como falhou esse acompanhamento, parte-se do referencial para a história de vida em vez de se partir ao contrário.

1: Do seu ponto de vista houve aí uma fragilidade?

2: Houve.

1: E agora centrando-se neste CNO, também numa perspectiva geral qual é o balanço que faz da intervenção?

2: Apesar de eu cá estar desde 2008, o CNO já existe desde 2001 e eu penso que tem feito um excelente trabalho. Primeiro porque está muito direccionado para as empresas e nós fazemos muita itinerância, penso que nos primeiros anos o grosso da actividade eram as itinerâncias, tivemos um *boom* muito grande com inscrições de nível secundário em final de 2007 porque houve aí um período em que dos Centros que estavam a funcionar apenas 50 no país todo seriam os centros-piloto que poderiam começar a receber inscrições e a começar com o secundário. E isto foi, mais ou menos, em meados de 2007, quando saiu o referencial e eu ainda não estava cá na altura mas sei que este foi um desses Centros. Portanto, houve muitas, muitas inscrições e também abrimos aqui vários grupos. Mas penso que de um modo geral a actividade é mesmo essa, o grosso é mesmo a itinerância, nós podemos estar na empresa com os próprios trabalhadores em que as empresas também dão essa abertura, umas vezes ao final do dia quando saem do trabalho, outras vezes há ali sempre um compromisso.

1: Essa proximidade aos adultos, ir ao local onde eles estão, é um ponto forte. E um ponto fraco?

2: É difícil.

1: Se não quiser identificar um ponto fraco nessa perspectiva, pode referir uma área em que valeria a pena fazer algum investimento ou melhoria?

2: Neste momento se calhar será fazermos um maior trabalho em termos de angariar inscrições.

1: Entrando agora mais naquilo que é a sua actividade, em poucas palavras como é que descreve o trabalho que faz aqui no CNO?

2: Inicio os grupos de nível secundário, faço o acolhimento na primeira sessão e acompanho cada um dos candidatos até ao momento do júri. Grosso modo é isso. Temos as primeiras sessões que sou eu que as inicio, dou uma panorâmica geral do próprio processo, das áreas de competência, vou conversando com eles, tentando fazer um contraponto porque alguns ainda dizem que vêm para a escola e portanto, usando uma linguagem próxima, tento dizer-lhes logo qual é a linguagem mais técnica que utilizamos aqui. É mesmo acompanhar o trabalho deles.

1: Na sua actividade mais concreta, percebo que se olharmos para aquelas etapas que estão aqui, e que de alguma forma constituem as etapas gerais, vai daqui até a aqui? *(referência às etapas do processo RVCC a partir de documento de suporte à entrevista)*

2: Não.

1: Não entra aqui nesta fase inicial de acolhimento? Nem no diagnóstico?

2: Não, quando falo em acolhimento é porque o grupo não se conhece, faço logo uma actividade de acolhimento com eles.

1: Portanto entra aqui nesta primeira fase de exploração das expectativas, da situação individual ou auto-avaliação inicial.

2: Exactamente.

1: Podemos percorrer um pouco estas etapas para perceber e compreender um pouco como é que o processo se desenvolve? Aqui o que me estava a dizer que faz – fazer uma primeira apresentação do processo – para eles é informação nova?

2: Para trás a técnica de diagnóstico também vai dando a conhecer as diferentes ofertas formativas que eles vão tendo, também fazendo com eles fichas de exploração e vai-lhes dando a conhecer, se forem para processos de RVC, o que é que vai acontecer: quantas áreas existem, tanto no básico como no secundário, mas depois a explicitação das áreas de competência, dos núcleos geradores, dos domínios de referência, aí começa comigo logo na primeira sessão.

1: Essa é uma primeira sessão, são duas sessões de três horas cada? Sessão colectiva?

2: Certo. Colectivas em sala.

1: Nesta fase que tipo de referências utiliza? Alguns referenciais da ANQ, referenciais internos vossos?

2: Nesta fase de exploração o que eu lhes apresento é um documento elaborado por nós, retirado do referencial, onde tem apenas as áreas de competência e onde tem os núcleos geradores e os domínios de referência em cada núcleo gerador. Portanto nesta primeira fase, explico o que são os núcleos geradores, os domínios de referência esquematicamente no quadro. Coloco já quais são os temas, os contextos de vida, normalmente até costumo brincar com eles perguntando “no dia de ontem quais foram os papéis de vida que tiveram? O que é que se recordam?”. Eles vão dizendo os papéis que desempenharam e pergunto em que contexto é que desempenharam esse papel para começarem a perceber os domínios de referência. Dou essa explicação das três áreas de competência, tento também fazer uma correspondência perguntando “se estivessem na escola, que disciplinas considerariam importantes para Cultura, Língua e Comunicação” ou para Cidadania e Profissionalidade, porque as áreas eles não conseguem logo visualizar muitas vezes as disciplinas, alguns até já tinham feita a frequência de 10º ano e aí estão à vontade. É isso que eu lhes explico.

1: Portanto, é uma sessão em sala, colectiva, em que há uma exposição sua em que eles vão reagindo?

2: Sim, vou colocando questões, nomeadamente, “quem é que reconhece as competências?”, “quem valida?”, “quem certifica?”. Tento explicar o máximo que eu puder.

1: Nessa fase os adultos como é que vão reagindo?

2: Vão reagindo bem.

1: Porque é o primeiro momento em que eles compreendem de forma mais concreta o trabalho.

2: Vão colocando muitas questões, depende dos grupos.

1: Que género de questões?

2: Uma das primeiras que surge logo é “a língua estrangeira?”. Tento logo na primeira sessão ver com eles uma pequena descodificação enquanto profissional e não como formadora, mas assim muito geral, sobre um núcleo gerador os vários domínios de referência para eles tentarem aprender logo. As questões vão surgindo por aí.

1: Dizia que as questões dependem dos grupos. Quer dizer que diferentes grupos colocam diferentes questões?

2: Não. Há grupos mais caladinhos, que me ficam a ouvir, outros que são mais faladores. Eu estou sempre a apelar a que falem porque não se conhecem, é a primeira vez que o grupo está ali junto e para quebrar o gelo costumo fazer uma actividade que consiste numa apresentação em pares, apresentando posteriormente, cada elemento, ao grupo o seu colega do lado. Passados dez minutos o burburinho é geral e depois na própria apresentação eu começo a brincar com eles. Assim, quando inicio mesmo eles já se sentem à vontade uns com os outros e já vão colocando questões.

1: Eles não colocam questões do ponto de vista do referencial, de dificuldade de adesão à metodologia?

2: Não, eu desmistifico logo essa questão. Eu começo a pedir para não se assustarem com os termos, que foram termos criados pelo Ministério da Educação, que serão posteriormente descodificados pelas técnicas. Tendo também descodificar os núcleos geradores, que são um grande tema, os domínios de referência são subtemas ou contextos de vida, tento logo explicar o que é uma competência, porque eles depois começam a ouvir-me falar e é preciso validar as competências, portanto, acho que me antecipo muito.

1: Nessa fase há um conjunto de conceitos novos que podem complicar o processo. E a sua estratégia é descodificar ao máximo, simplificar?

2: Sim, tento lhes dar alguns exemplos. Por exemplo, da primeira para a segunda sessão nós costumamos dar-lhes os casos ilustrativos para lerem, continuamos a utilizar isso

porque consideramos que, por mais que estejamos a falar, cada um vai fazer a sua própria leitura. E se puderem ter o seu tempo em casa para lerem os casos ilustrativos, pelo menos ficam com uma ideia de como vai ser o seu processo ou ficam com ideia de que “isto que está aqui é uma competência e eu faço-a todos os dias e não sabia que fazia”.

1: Mas não lhe atribuíam esse nome...

2: Exactamente. Por exemplo ontem tivemos a segunda sessão e começo a conversar com ele sobre os casos ilustrativos e se havia dúvidas – normalmente vêm mais clarificados. Mas há sempre uma ou outra pessoa que fica mais confusa com os casos ilustrativos, que é exactamente o que eu pretendo. E daí tenho que conversar um bocadinho com eles sobre exactamente o que é uma competência. Costumo-lhes dar um exemplo – não sei se é um bom exemplo – com a carta de condução, dizendo: “imaginem duas pessoas que tiraram a carta há trinta anos, uma da cidade, outra com uma grande quinta no Alentejo. A da cidade estudou o código de condução, a do Alentejo conduz tractor e carro mas não tem carta. Passado um ano, o da cidade teve um grande acidente, nunca mais pegou no carro. Portanto, a pergunta é qual deles tem a competência para conduzir? E normalmente eles dizem logo que é o da quinta porque conduz. Mas quem é que tem o diploma? Quem é que pode conduzir? O da cidade” Portanto, são exemplos muito simples, muito práticos, mas penso que consigo desmistificar um bocadinho esses conceitos.

1: Os grupos são mais diferentes de um ponto de vista de participação ou de outro tipo de características? Vou pôr a questão de outra forma, o que marca essa maior ou menor participação?

2: Também são diferentes os grupos que fazemos aqui e os grupos que fazemos nas empresas porque eles já se conhecem e acaba por ser diferente, há mais “falatório” nos dias em que não estamos lá. Aqui em termos de nível secundário praticamente todos os grupos são em horário pós laboral. Penso que não há para já em termos de nível secundário uma grande diferença. Se calhar a colega com nível básico começa a sentir uma grande diferença porque começamos a fazer grupos de pessoas que nos chegam do Instituto de Emprego. No nível secundário não conseguimos ainda fazer um grupo de pessoas que só nos chegam do centro de emprego, ou porque nos chegam menos, ou porque eles também querem estar inseridos em grupos em horário pós laboral uma vez que durante o dia estão a tentar arranjar emprego.

1: Os grupos são relativamente homogéneos, é isso? Do ponto de vista do perfil de base?

2: Sim, pode no entanto haver um ou outro que fez nível básico há algum tempo, ou que só tem o nono ano, outro que fez frequência de décimo, décimo primeiro, mas sim.

1: Em maior parte dos casos, os vossos adultos já passaram pelo secundário ou não?

2: Não, há muitos que chegam aqui e só têm o nono ano. Eventualmente, em alguns casos com RVCC.

1: Passamos à etapa seguinte da exploração das histórias de vida. Em que é que consiste este trabalho?

2: É uma sessão individual, depois das outras sessões anteriores, nomeadamente na última sessão anterior a esta, pedimos a cada um dos candidatos que após esta explicação genérica do processo, tendo por base a explicação de que o portefólio reflexivo de aprendizagem é a história de vida, peguem na pequena apresentação ou narrativa biográfica que realizaram na fase de diagnóstico, e que foi isso uma dos elementos que os trouxe ao processo RVCC, que façam mais desenvolvimentos pormenorizados naquilo que estão a fazer. A sessão individual consiste em eles fazerem essa história e portanto estamos com eles na hora a ler e, também de uma forma geral dizendo “de acordo com a formadora X pode desenvolver mais isto ou mais aquilo”. De uma forma geral tentamos ao ler aquela narrativa biográfica sugerir desenvolvimentos.

1: Quando diz formador, sugere que o formador já teve aí um olhar sobre a narrativa?

2: Não, o formador ainda não teve mas nós conversamos bastante com as formadoras e sabemos a própria descodificação delas anteriormente e também vamos tendo esta percepção do que eles podem desenvolver um bocadinho mais.

1: Quando diz que faz um trabalho mais individual, eles estão em grupo e vai reunindo individualmente ou é mesmo uma sala para cada um?

2: Sim, é mesmo uma sala. Portanto, na sessão anterior marcamos uma sessão individual e durante a semana seguinte eles vêm cá.

1: Colocam-se algumas questões em particular nesta etapa?

2: Aqui já não, já me chegam aqui a dizer que à medida que foram escrevendo já foram percebendo o que é preciso. O que custa é começar a trabalhar.

1: No fundo o começar a trabalhar é aqui? O trabalho que eles fazem em termos de construção do portefólio de algum modo começa aqui? *(referência às etapas do processo RVCC a partir de documento de suporte à entrevista)*

2: Sim, vão buscar o que está para trás, o que já tinham feito numa primeira perspectiva. As sessões iniciais são sessões de apreensão da terminologia, do próprio referencial.

1: Depois está afastada desta fase em que há uma intervenção dos formadores essencialmente?

2: Sim, não estamos em sala.

1: Mas acompanha o grupo de algum modo? E de que forma?

2: Sim, sim, Ora bem, antes de mais sei logo no dia seguinte quem veio à sessão ou não. Somos nós profissionais que fazemos trabalho de SIGO, as formadoras não fazem. As formadoras trazem-me as folhas de presença e caso faltem comunico logo com eles, via correio electrónico ou então telefonicamente e pergunto porque é que faltou, envio a documentação que a formadora deu para analisar e marcar uma sessão individual para tirar dúvidas ou então sugiro uma integração num outro grupo com sessão próxima. Vou acompanhando dessa forma e mediante indicações dos formadores analiso a necessidade da minha intervenção.

1: Entra na fase de finalização do portefólio em que o mesmo está já numa versão quase final não é?

2: Não e sim. Mas não o nosso cronograma já não é assim. Aqui no meio temos as sessões colectivas de descodificação e existe aqui uma sessão individual de três horas em que estão as formadoras com o grupo individualmente e chamamos-lhe sessões de trabalho. Os candidatos fazem três entregas do portefólio para as formadoras analisarem durante três vezes e irem fazendo sugestões de melhorias e irem avaliando e atribuírem créditos. Ao longo das entregas e análises existem sessões em grupo de três horas mas que se tornam individuais, os candidatos trazem os seus próprios computadores e vão trabalhando como se estivessem em casa mas qualquer dúvida que tenham as três formadoras estão em sala. Estão todos mas acaba por ser um trabalho individual. Temos três sessões dessas ao longo destas três entregas e avaliações. Eu vou estando por dentro, há depois uma fase em que não são as formadoras que entregam o *feedback* ao adulto, sou eu, também vejo ali o portefólio, vejo quantos créditos tem, se é de propor formação complementar.

1: Faz aí um primeiro diagnóstico?

2: Sim, para quem parte para formação complementar, tenho que me organizar com as formadoras e candidatos e fazer uma nova planificação mas só de formação complementar. As pessoas vêm a três ou cinco sessões em função dos créditos em falta. Quando já estão quase a finalizar faço com eles as sessões de preparação para júri.

1: Portanto, há aqui uma fase de finalização em que os formadores e o profissional de RVC analisam cada caso e há um mapa de posicionamento do adulto, que é estabilizado?

2: Sim, ou conclui ou então ainda tem que fazer formação complementar.

1: E depois passamos para a questão da sessão de júri.

2: Portanto, antes da sessão de júri, cerca de quinze dias antes marco a sessão de preparação. A maior parte das vezes eles já sabem o que trazer para a sessão de preparação para júri, porque logo na primeira sessão eu vou dando conta das sessões que

vão acontecendo e vou sempre apelando a que venham assistir a sessões de júri que vão desmistificar essa sessão.

1: E eles vêm?

2: A maior parte é capaz de vir. Alguns não, fazendo eu uma sessão de simulação em sala com eles. Vejo a ideia que eles têm para fazerem a apresentação a júri. Normalmente se vieram assistir eles próprios já têm a sua ideia, já me trazem os *powerpoints* para eu ver, pedem-me apoio nisso. Portanto vou acompanhando mesmo até ao momento do júri.

1: Nessa fase que tipos de questões colocam os adultos em relação à sessão?

2: Se o avaliador faz muitas perguntas, se o avaliador é muito mau, essencialmente são essas as perguntas mas eu antecipo-me sempre às perguntas e explico-lhes que eles já estão validados pelas formadoras. O portefólio vem num dia a combinar para que o avaliador externo analise os portefólios e posteriormente o avaliador reúna comigo e com as formadoras para validação. E como a avaliação é feita ao longo do processo eu tento sempre desmistificar, também lhes tento transmitir que eles devem sempre escolher um tema em que sintam à vontade, porque o avaliador vai questionar vários aspectos da apresentação.

1: Do seu ponto de vista qual é a relevância da sessão de júri?

2: Eu penso que ela é importante, porque alguma coisa tinha que fazer para concluir os processos, é importante porque estamos a lidar com candidatos adultos que na sua maioria nunca enfrentou uma audiência de duas pessoas sequer. Isso é importante e faz todo o sentido e tento transmitir que neste caso será uma sessão em que eles acabarão por ser os formadores desse tema. Não sabemos se no futuro eles vão mudar de emprego, se vão precisar de fazer apresentações. É uma forma de avaliar a oralidade, a postura.

1: Portanto, entende isto como mais um momento de trabalho do adulto em torno das suas competências?

2: Sim.

1: Do ponto de vista da validação, é um sessão simbólica. Está pré-decida, não é?

2: Sim.

1: E o papel do avaliador externo?

2: Eu acho que ele vem dar um certo peso, uma certa formalidade ao momento. Os candidatos já nos conhecem, pelo que será necessário validar as competências uma vez que os CNO vão atribuir um certificado. Acho que faz todo o sentido ter uma pessoa externa à entidade para avaliar e para que eles possam olhar com um certo formalismo.

1: Esta noção de balanço de competências: vocês formalizam o conceito, de que forma se aproximam dele?

2: Ele é falado e explicitado logo nas primeiras sessões por nós, porque muitas vezes eles vêm com a ideia de que vão escrever a história de vida como sendo tudo o que já vivenciaram para trás. Mas não. O balanço de competências tem uma dimensão retrospectiva das aprendizagens que tiveram mas também uma dimensão prospectiva. Ou seja, vai reflectir as competências adquiridas até ao momento, a auto-aprendizagem neste processo e as competências em falta. Eu penso que começamos desde logo com o balanço de competências quando pedimos para reflectirem na própria narrativa biográfica.

1: Quer em caso de certificação parcial ou total há sempre apresentação a júri?

2: Sim. O CNO tem poucas certificações parciais de nível secundário mas vão a avaliação por júri sem que seja necessária uma apresentação oral pelo candidato.

1: Parcial quer dizer que ele não terá os 44 créditos, terá quantos?

2: Sim, terá os que tiver. Andarão por 30, 20 e poucos. O avaliador está, as formadoras estão, o profissional está e o candidato não tem que fazer uma apresentação e é feita a avaliação com base nos créditos atribuídos.

1: Ele fica com esse certificado parcial e pode retomar para fechar essa certificação?

2: Num CNO não. Têm que fechar em cursos EFA.

1: Em que casos ocorre a certificação parcial? Que tipos de adultos envolve essa certificação parcial?

2: Candidatos que efectivamente não tenham produzido muito no seu portefólio, quer autonomamente, quer com o apoio dos próprios formadores que em formação complementar não conseguiram atingir.

1: Isso quer dizer que eles não têm evidências de vida suficientes para serem certificadas ou reconhecidas ou que têm mas por qualquer razão não foi possível validar?

2: Não, não têm essas evidências e também não mostraram autonomia no trabalho desenvolvido. O trabalho das formadoras e das profissionais não é fazer o portefólio.

1: Podemos estar a falar de pessoas que não se adaptaram a esta metodologia e que de outra forma chegariam lá?

2: Sim, claro. E também poderá haver casos de certificações parciais. Eu costumo dar o exemplo de pessoas que tenham que emigrar a meio do processo e transmito que é positivo fechar de alguma forma o processo para, ao voltar, não ter que retomar do início.

1: Relativamente à metodologia que é usada para realizar a certificação dos adultos. Há dois pressupostos: um de partida afirma que é exequível que a partir da formalização da história de vida se consiga comprovar que detenho aquele conjunto de competências que estão no referencial; o outro é que basta descrever aquelas vivências para ficar claro que eu tenho aquelas competências.

2: Não basta descrever porque o portfólio é reflexivo de aprendizagens. O primeiro pressuposto está correcto mas também são muito poucos os candidatos com esse perfil – alguém que deixou a escola, fez imenso ao longo da vida e apenas demonstra o que sabe fazer. Isto devido aos vários temas dos núcleos geradores, não se sentem à vontade em todos. O processo de RVCC não é difícil mas é muito trabalhoso. E costumo dizer: quando estamos na escola e passamos do 9ºano para o 10ºano, é necessário escolher uma área, tudo o resto fica para trás. Aqui eles não podem escolher temas e portanto neste processo há uma auto-aprendizagem. A história de vida tem por base histórias passadas que eles viveram e outros temas que apenas eles ouvem na televisão e nunca tiveram opinião mas que aqui serão obrigados a abordar. O primeiro pressuposto é esse mas há auto-formação.

1: Não é só a vivência mas é o desenvolvimento que se faz ao longo do processo.

2: Como o processo é reflexivo de aprendizagens não basta apenas mencionar, é necessário reflectir sobre as mesmas. É necessário, por isso, ler e estudar um determinado tema que não se domine.

1: Não só as aprendizagens adquiridas antes mas também adquiridas durante.

2: Sim.

1: E essas aprendizagens adquiridas durante são significativas para os adultos? O adulto tem que construir durante o processo novas competências para cumprir o que está no referencial de competências?

2: Não gostava de pôr as coisas nesses termos.

1: Porquê?

2: Acho que todos nós se tivéssemos de fazer um portfólio reflexivo de aprendizagens de nível secundário, eu digo-lhe seguramente que nalguns dos temas teríamos de fazer auto-aprendizagem em alguns temas.

1: Mas isso quer dizer que o referencial é exigente, desajustado?

2: Não acho que seja desajustado relativamente aos adultos porque estamos perante candidatos que foram tendo bastantes aprendizagens, nenhum dos temas é passível de ser encarado como algo de novo na vida dos alunos, todos eles, depois de os temas serem decodificados, já ouviram falar dos mesmos. Portanto, quando entram em processo têm o grosso das competências para desenvolver o portfólio. Quanto mais não seja, são pessoas reflexivas e que mostraram ser determinadas na fase de diagnóstico e reflexivas sobre determinados assuntos, conhecendo-os o suficiente.

1: Já tiveram algum caso em que o adulto é certificado em todas as competências previstas?

2: Todas não mas eu penso, se não estou em erro, que a pessoa que já certificou o máximo de competências teve 77 para as 88.

1: E há grupos de competências que são mais difíceis de certificar?

2: Não gostava de dizer isso. Depende da história de aprendizagem dos candidatos. Por exemplo, a área de Sociedade, Tecnologia e Ciência pode ser a mais difícil para uns, para outros é a mais fácil. E, curiosamente, a de Cidadania e Profissionalidade que parece ser a mais difícil, é a mais fácil para outros. Talvez a área de Sociedade, Tecnologia e Ciência, como é mais técnica, seja a que demora mais. Mas nota-se o mesmo na de Cidadania em alguns casos.

1: Explique-me a questão da língua estrangeira. Como é que funciona?

2: A língua estrangeira está inserida na área de competência de Cultura, Língua e Comunicação. De acordo com o referencial, dos sete núcleos geradores alguns deles, 5, podem ser trabalhados na língua estrangeira. Até 2010 não havia orientações precisas da ANQ de como trabalhar a língua estrangeira. E cada Centro ia trabalhando, ia vendo as competências de cada candidato, tentávamos ver se os candidatos frequentassem acções de formação modelares, poderiam quase fazer uma certificação directa na língua estrangeira demonstrando os diplomas. Em Fevereiro de 2010 saiu uma orientação precisa da ANQ dizendo que nem que o candidato tenha um diploma de língua estrangeira de 100 horas, ele não pode fazer uma certificação directa. Tem que comprovar junto da formadora a escrita e a oralidade naqueles núcleos geradores. Isso veio dificultar um pouco, não sei. Nós temo-nos adaptado à língua estrangeira, a formadora no início quando faz a descodificação de Cultura, Língua e Comunicação faz a descodificação da língua estrangeira e depois íamos alertando os candidatos para a necessidade de fazer algum curso. Mas começamos a ter necessidade de fazer um diagnóstico quase no início do processo porque senão chegávamos ao final do processo e se calhar alguns candidatos iriam estar quase validados mas com o problema da língua estrangeira. E agora, na nossa planificação, depois da descodificação de Cultura, Língua e Comunicação e Língua Estrangeira – a formadora é a mesma – faz-se uma sessão individual, um ou dois dias depois, de meia hora, para se fazer o diagnóstico através da oralidade e de algo por escrito: ou se verifica que está no bom caminho, ou se sugere fazer algum curso para consolidar as competências que não demonstram.

1: A questão da calendarização e da planificação-tipo: em média quanto tempo demora o percurso do adulto desde a fase de acolhimento até à sessão de júri?

2: Nós tentamos seguir o que a ANQ nos pede. No nível secundário, estaremos a falar em média de uns 9 meses, mais ou menos este período. Caso seja necessário fazer formação

complementar, será necessário mais um ou dois meses. Mas também temos casos, poucos, que demoram muito menos.

1: Esses casos correspondem a que tipo de adultos?

2: Adultos com muitas competências.

1: Que tipo de competências?

2: Pessoas muito empenhadas, pessoal e profissionalmente, que se adaptam muito facilmente ao processo, que na sua vida profissional estão habituadas a trabalhar dessa forma, a empenharem-se.

1: São pessoas motivadas, empenhadas?

2: Sim, e pessoas muito habituadas a escrever. Fala-se em falta de hábitos de leitura dos portugueses mas aqui vê-se que a falta de hábitos de escrita é maior. Portanto, há adultos que já tinham feito o 10º e 11º ano, o que facilita mas é através de muito empenho.

1: Mas há pessoas que estão mais motivadas que outras? É uma motivação de partida ou que ganham durante?

2: Pode ser de partida porque estão desempregados e querem concluir do 12ºano, porque querem mudar de emprego e querem concluir o 12º ano, porque aconteceu algo nas suas vidas que lhes lembrou que era um objectivo concluir os estudos, as motivações de partida são várias.

1: Portanto, há alguns que não têm tanta motivação para terminar o processo?

2: Sim, em alguns casos.

1: Mas pode dar-se o caso de serem adultos envolvidos no âmbito das empresas, em que não é uma iniciativa individual?

2: Não, não. Estou a falar de pessoas que vêm individualmente. Pessoas com muitas competências, com actividade profissional muito intensa mas como não há um *timing* para conclusão não se verifica tanta motivação.

1: O que é que muda nos adultos entre a primeira sessão que está com eles e a sessão de júri? Há mudanças significativas?

2: Há mudanças significativas. Antes de mais porque eles no final olham para este processo como uma porta aberta para seguir estudos. Outros referem que efectivamente acabaram por aprender, por trabalhar temas que não tinham aprofundado, referem que estudam com os filhos. Receber o diploma ou estar no momento de júri é um objectivo de todos eles. Nota-se mais garra, mais confiança neles próprios mas tudo tem que ser alimentado.

1: Como é que os adultos olham para os técnicos que trabalham aqui no CNO?

2: Eu penso que nos olham como alguém que os apoia desde o início até ao final porque sabem que algum problema que tenham pode entrar em contacto connosco.

1: Mas para eles vocês têm um estatuto de professores, de formadores, que tipo de estatuto?

2: Pelo nome próprio.

1: Mas como acha que eles olham para este contexto? De escola? De formação?

2: Alguns acham que voltam à escola. Nós tentamos passar a ideia que é diferente, que estão a validar competências que já sabem. Enquanto na escola estavam à espera que o conhecimento chegasse, aqui é o contrário, são eles que demonstram o que sabem fazer. Se bem que às vezes também me olham como uma chata.

1: Por que é que diz isso?

2: Porque alguns vão desmotivando e nós vamos tentando trazê-los de novo ao processo.

1: Algum aspecto do processo – das etapas, dos referenciais, dos métodos – que considera importante que a ANQ mudasse?

2: O acompanhamento.

1: Em que domínios?

2: Acompanhar as equipas numa perspectiva de melhorar. Eu acho que esse acompanhamento seria importante, não para resolver problemas mas até para pensarmos em conjunto para fazermos mais e melhor. E isso leva à questão que os CNO são vistos como algo de grande facilitismo.

1: Centremo-nos na avaliação do CNO. Sabe como é que o CNO avalia a sua actividade, os resultados, o processo? Tem noção que como é que isto se desenvolve internamente?

2: Nós temos reuniões quinzenalmente da equipa.

1: Quando falamos em equipa estamos a falar de quem?

2: Dos profissionais de RVCC, da técnica de diagnóstico, da coordenadora e a técnica administrativa. Fazemos a planificação da actividade e o ponto de situação da actividade. Vamos estando todos a par do que se vai fazendo. E os técnicos reúnem permanente com as formadoras, não do ponto de vista formal, já que todos os dias estamos juntos e vamos passando informações sobre os candidatos.

1: E informação dos adultos em relação ao processo? Há recolha sistemática dessa informação?

2: Sim, existe através de inquéritos que nós enviamos no final de cada fase.

1: Enviam por e-mail?

2: Sim, os que não têm são enviados por carta e é o Departamento de Qualidade que os recebe e envia e nós tratamos para o nosso Relatório de Actividades.

1: Eu percebi pelo Relatório que os resultados são muito positivos, a apreciação dos adultos é positiva. Essa informação é nova para si ou já tem durante o processo essa noção?

2: Nós vamos tendo, estando com eles semanalmente vamos tendo essa percepção. Como é que o processo está a correr, quais as dificuldades, onde podemos acompanhar mais. Apesar dos inquéritos serem confidenciais, vamos tendo essa percepção.

1: Mas sente que seria importante reforçar essa recolha de informação junto dos adultos em relação à sua apreciação do processo ou a informação que é recolhida é suficiente do seu ponto de vista?

2: Penso que sim, que é suficiente. Quando eles preenchem o inquérito já concluíram a fase de diagnóstico ou a fase do processo há algum tempo, portanto é uma apreciação mais fria e assim mais adequada ao que vão fazendo aqui.

1: O CNO esteve envolvido num processo de auto-avaliação. Qual é a sua apreciação?

2: Nós fizemos várias reuniões e tentamos fazer algumas melhorias.

1: Mas acompanhou o processo com alguma profundidade? Teve conhecimento dos critérios que estavam definidos?

2: Sim, toda a equipa.

1: O que achou do processo? Achou útil para a vossa actividade?

2: Sim. Houve mudanças que fizemos depois de reflectir sobre alguns pontos.

1: O processo revelou-se mais útil do ponto de vista do trabalho com os adultos, metodológico, ou do ponto de vista da gestão global do Centro?

2: Penso que nas duas vertentes. Porque houve mudanças que fizemos nas duas dimensões. Nos inquéritos fizemos uma grande revisão, mudámos alguns dos procedimentos, fizemos alguma reflexão do ponto de vista metodológico.

1: Do seu ponto de vista, há algumas áreas de melhoria a introduzir na forma com o CNO é gerido e avaliado, e da forma como isso vos ajuda no vosso trabalho diário? Sente alguma necessidade em particular?

2: Nós vamos fazendo essas reflexões, mesmo no meio do trabalho. Nas nossas planificações são introduzidas novas sessões de acompanhamento e penso que isso é fruto das reflexões que vamos fazendo, se calhar dependendo do tipo de candidatos que vamos tendo. Não sei se colocar mais uma reunião só para isso fizesse algum sentido para partilhar novas ideias.

1: Como vê o futuro do CNO?

2: A forma como eu gostava de perspectivar pode não corresponder à realidade porque não sabemos como é o futuro dos CNO. Eu penso que os Centros não irão acabar porque isso é quase matar o património experiencial das pessoas, até porque todos nós aprendemos fora da escola e todos nós somos exemplo disso. Quanto ao CNO eu penso que poderia ser um dos que iria continuar porque além do nosso trabalho aqui na comunidade de facto enquanto

associação acabamos por fazer um trabalho muito próximo dos associados. Este se calhar é mais um desejo.

1: Qual é a sua idade?

2: 42

1: Qual é a sua formação?

2: Licenciatura em Direito e Mestrado em Ciências da Educação, já na área de Educação e Formação de Adultos.

1: Fez alguma formação em relação ao processo RVCC?

2: Não. Comecei a trabalhar no ano de 2001 numa outra entidade, com os cursos EFA, participei em todos os seminários de formação, informação, localmente e em Lisboa também, fomos convidados por alguns Centros para dar o nosso contributo. Fiz uma pequena formação de portefólio de competência na universidade. Já vinha a trabalhar como mediadora na parte do reconhecimento e validação de competências nos cursos EFA, e senti necessidade de fazer a minha história de vida e penso que depois de a ter feito - e senti alguma dificuldade – notei que é difícil fazermos a nossa história de vida até porque nos estão sempre a surgir novos acontecimentos e acho que consigo compreender melhor os candidatos. Acho que todos os membros das equipas deviam ter que fazer a sua história de vida porque não é fácil fazê-la e quando estamos a pedir aos candidatos para o fazer, temos que ter alguma sensibilidade. De resto fui participando em todas as acções de formação que a ANEFA, DGFV e ANQ foram fazendo.

1: Alguma questão que não tenhamos abordado e que queira referir?

2: Não de momento não me ocorre nada.

Formadora do Nível Básico

1: Quais são as funções que desenvolve aqui no CNO?

2: Sou formadora de “Linguagem e Comunicação” e “Cidadania e Empregabilidade”, do nível básico, e também acompanho o nível secundário no processo de RVCC na Língua Estrangeira, o francês. Como formadora, as minhas principais tarefas são orientar os adultos. Dentro do processo de reconhecimento – o chamado balanço de competências – o que eu faço é descodificar o referencial, eu tenho aqui uma dupla tarefa que é descodificar os dois referenciais.

1: Quando fala dos dois, está a falar dos de nível básico e de secundário.

2: Não. Dentro do nível básico descodifico a Língua e Comunicação e também Cidadania, portanto, os referenciais das áreas. Basicamente o meu trabalho é esse. As primeiras sessões são de orientação e descodificação e depois de orientação do próprio percurso de

vida, ou seja, perceber se as competências estão interligadas com o percurso do adulto. Depois dessa análise, estamos em contacto com eles e sugerimos, caso seja necessário, reformulações. Fazemos sessões individuais, em grupo, explicando o que é necessário alterar. Normalmente estes adultos têm muitas dificuldades em transpor para a escrita aquilo que sabem. Os adultos, ou melhor os candidatos – agora é assim que são denominados – estão num processo que pode ser visto de duas formas. Embora eles achem que vêm para aqui aprender, eu digo-lhes sempre que eles aqui vão reconhecer e validar competências já adquiridas. O que nós fazemos aqui é orientar. Na área das Tecnologias é que talvez venham aprender mais porque têm pouco contacto. O grande desafio deles é transpor para a escrita as suas experiências. É necessário tempo e esforço e eles fazem com muito gosto, normalmente. Para muitos isto é uma espécie de catarse. Não é bem terapia...

1: Mas corre o risco de se transformar, por vezes?

2: Nós dizemos sempre que não precisam de falar de aspectos íntimos, a não ser que queiram. Mas para muitas pessoas a escrita é quase um processo terapêutico. Nós temos os percursos de vida estruturados pelas etapas de vida – infância, adolescência e fase adulta – e há muitos candidatos que não se conseguem lembrar da infância, por exemplo.

1: Mas esse *flashback* para a sua experiência de vida é quase uma condição necessária para que o processo se desenvolva pelo que está definido? Há necessidade de entrar em dimensões mais pessoais?

2: O que nós dizemos é que não é necessário tornar isto muito pessoal.

1: Portanto, qualquer pessoa consegue concluir o processo sem entrar em questões muito pormenorizadas a nível pessoal?

2: Exacto.

1: Nalguns casos há pessoas que aproveitam para aprofundar a dimensão pessoal, é isso?

2: Correcto. Às vezes escrever sobre dimensões pessoais pode ser libertador. Mas o que eles têm necessariamente de abordar são as principais aprendizagens na infância. Por exemplo, onde nasceu, porque é que a localidade é importante, etc. O que eles têm que reflectir sobre as vivências que tiveram ao longo da vida. Não propriamente reflectir sobre problemas com os pais, os irmãos, por aí fora. Isso não nos interessa.

1: Mas é difícil que as pessoas se desliguem desses acontecimentos?

2: É difícil porque são pessoas com muitas carências, na maior parte dos casos.

1: Como é que lidam com isso?

2: Da forma mais natural possível. Nas sessões tentamos conhecer bem as pessoas, pergunto sempre sobre os objectivos, sobre a personalidade deles, mas sempre com peso e medida.

1: Isto é mais notório nas áreas que trabalha do que nas outras?

2: Só as minhas colegas é que poderão responder a isso.

1: Mas como estamos a falar de uma área de Cidadania e Empregabilidade ...

2: Pois, quando se descodifica eu entro muito na área pessoal. Por exemplo, “A sua função exige relacionamento interpessoal?”, “Como é que lida com essa relação?”.

1: Quando o grupo chega a esta fase e começa a fazer o trabalho, há uma parte que já vem preparada de trás.

2: Portanto, houve uma sessão inicial com a nossa técnica de RVCC.

1: E é nesse quadro que eles preparam uma primeira versão da narrativa de vida.

2: Sim, nós apenas completamos. Eu descodifico os referenciais mas também explico o processo RVCC.

1: Quando eles chegam a esta fase, ainda é um conceito difícil de interiorizar?

2: Sim, é um processo complexo.

1: Quer dizer que o processo precisa de muito tempo para compreensão?

2: Não é um processo simples mas também vêm com ideias que os adultos vão formando com base em opiniões que colegas que já fizeram, com alguns estereótipos.

1: E que ideias é que eles trazem?

2: Pensam que é necessário expor tudo sobre a vida deles. E nós temos que desmistificar, não queremos aprofundar temas íntimos.

1: Digamos que até final há uma interiorização do próprio processo, é algo que acompanha o adulto?

2: Sim.

1: No final da primeira etapa não se pode afirmar que o adulto tem bem interiorizado o que é o processo.

2: Pois, há um trabalho que é contínuo porque surgem sempre muitas dúvidas. E uma das coisas que mais temem é a parte final, do júri e certificação.

1: E o que é que temem aí?

2: A exposição, o ter que falar em público, muitos não se acham capazes, é uma questão de insegurança. E há o facto de estar cá uma pessoa externa.

1: A sessão de júri é uma etapa que tem um peso muito grande nos adultos?

2: Sim, é uma formalização.

1: Ainda que do ponto de vista teórico, não tenha qualquer implicação para a certificação.

2: Exacto, quando chegam a júri está o processo resolvido. Não levamos ninguém a júri sem que o processo esteja devidamente concluído e validado.

1: É, portanto, o peso da sessão que preocupa o adulto.

2: Pois, porque se trata de uma sessão pública, qualquer pessoa pode vir assistir. E há muitos que trazem a família, amigos para assistir.

1: Em que medida é que o processo é formativo? Em que dimensões?

2: Mais na área das tecnologias porque eles não têm conhecimento formativo.

1: E é uma área que eles conseguem superar?

2: Inicialmente eles julgam que será um problema, um obstáculo muito grande.

1: Mas nessa área o que eles precisam de fazer é a própria escrita do portefólio e é alguma pesquisa na internet, certo?

2: Sim, mas a pesquisa não é muito exaustiva. E é formativo também na forma como se estrutura e organiza o portefólio. Há muita formação da minha parte sobre isso porque muitos deles não sabem como organizar um trabalho destes. E no âmbito da minha área, Cidadania, eu faço 12 horas de formação, em 50 horas.

1: Que tipo de formação? É mais orientada para o referencial ou para áreas específicas?

2: É tudo um pouco. São sessões de orientação para a organização do portefólio, também se abordam questões de escrita.

1: Que referenciais é que utiliza para o seu trabalho? Há alguns documentos da ANQ que utiliza?

2: Nós aqui no CNO tentamos fazer uma simplificação do próprio referencial de competências, que resulta em documentação elaborada por nós que, logo no início, é entregue aos adultos para que possam compreender melhor as etapas do processo.

1: No fundo, o seu material de trabalho é produzido internamente.

2: Exactamente. Só os referenciais da ANQ são utilizados. Se bem que inicialmente havia alguns documentos para nossa orientação. Mas depois fomos construindo o nosso próprio material.

1: O trabalho com os adultos está pré-tipificado nas etapas no que respeita à forma como se desenvolve, se é colectivo ou individual?

2: Sim, isso já está pré-definido. Temos uma primeira sessão colectiva de descodificação que envolve, no máximo, 15/16 pessoas. E depois temos duas outras sessões, uma individual e outra colectiva novamente. Porque como nós aqui temos um protocolo com o Plano Nacional de Leitura, eu muitas vezes nessa descodificação tenho que explicar que existe esse protocolo, por exemplo.

1: E o que é se espera desse protocolo?

2: Espera-se que eles evidenciem competências na área da leitura, até porque isso está no referencial. Leituras várias, se acompanham os filhos nesse domínio. Mas também há outro

exemplo. Para a semana vamos fazer um lançamento de um livro que é uma compilação de vários textos de pessoas que estiveram aqui connosco.

1: Textos que fazem parte dos portefólios?

2: Textos produzidos por eles, que têm essa facilidade e essas competências. E que alguns integram os portefólios, quer de nível básico, quer de secundário. São textos literários, temos contos, muita poesia. Isto é um exemplo do que fazemos no âmbito do Plano Nacional de Leitura, tentar valorizar o que eles produzem. Já chegamos a realizar uma tertúlia com adultos em que houve sessões de leitura.

1: Ao longo do processo em que intervém, há algum momento de articulação com outros membros da equipa ou é um processo da sua responsabilidade?

2: Há sempre articulação entre nós. Sempre que terminamos, por exemplo, as descodificações, realizamos reuniões entre nós. Eu falo muito com as minhas colegas para perceber como é que os candidatos evoluem nas outras áreas.

1: É habitual haver situações em que um candidato está a trabalhar muito bem uma área mas noutra denota muitas dificuldades?

2: Às vezes acontece isso. Mas no geral quando há pessoas com dificuldades, elas apresentam dificuldades globais.

1: No final da sua intervenção está praticamente definido a situação do candidato?

2: Sim, no final da formação damos sempre o *feedback* há técnica. E aí poderá haver necessidade de reuniões.

1: Regra geral, qual é a situação dominante? É o adulto terminar com uma certificação total?

2: A dominante é essa. Há um ou outro caso em que há adultos com muitas dificuldades, antigamente surgiam muitas pessoas com dificuldades a português, principalmente na escrita e era impossível de validar. Nesses casos, iam a júri, não era validada a “Linguagem e comunicação” e ficavam com certificação parcial, fazendo depois uma outra formação.

1: Nesse caso, que tipo de formação?

2: Formação dentro da área de “Linguagem e Comunicação”.

1: Portanto, encerram o processo quando acumulam essa formação com a que tiveram aqui.

2: Exactamente.

1: Mas os casos de certificação parcial são raros?

2: No caso do básico, sim.

1: Mas são casos em que não foi possível diagnosticar na fase inicial, é isso?

2: Às vezes é difícil diagnosticar porque as pessoas não escrevem muito, por exemplo.

1: Os casos de certificação parcial estão ligados a uma limitação com a escrita, é isso?

2: No básico, sim, é a maioria.

1: Em “Cidadania e Empregabilidade” isso já não acontece?

2: Pois, é mais complicado não validar as pessoas nessa área.

1: Olhando para o referencial, como é que o avalia? Está adequado?

2: Está adequado ao 3º ciclo, pode é não estar adequado é ao tipo de público que muitas vezes nos aparece aqui. São pessoas com poucos hábitos de escrita e leitura, com uma baixa auto-estima. Torna-se um esforço árduo.

1: Mas esse é o público base do CNO no nível básico ou é mais recente?

2: Não, é um público que aparece aqui desde o início. A maioria das pessoas tem essas dificuldades. É difícil encontrar, por exemplo nas empresas, pessoas que gostem de ler, que tenham muitos hábitos de leitura e de estudo.

1: Portanto, o referencial para certificar o 3º ciclo está correcto, as pessoas é que têm dificuldade em se adaptar.

2: Por isso é que nós produzimos documentos simplificados para os adultos compreenderem melhor o processo. E no que respeita a competências, por exemplo, eu não posso trabalhar em “Linguagem e Comunicação” textos literários com os adultos, na maior parte dos casos. Ou então utilizo uma abordagem diferente.

1: Mas então, para esses adultos, do que é que este processo precisa? Mais tempo? Mais formação complementar? Metodologias diversas?

2: Um pouco de tudo.

1: Mas como seria o melhor formato?

2: O ideal seria mais tempo, mais formação e tornar estes processos mais personalizados, teria que ser um processo mais individual.

1: Isso daria oportunidade de trabalhar com eles determinadas competências do referencial ou também seria para trabalhar a motivação?

2: Tudo. Porque as pessoas estão carentes, gostam de estar a falar com formador, não há nenhum bloqueio. Já houve casos em que alguns adultos não podiam comparecer à sessão colectiva de formação complementar e então tínhamos que fazer sessões individuais de três horas e aí as pessoas revelavam-se. Nós, quando temos possibilidade, tentamos personalizar mas há sempre o constrangimento do tempo. Em termos de metodologia não penso que fosse necessário alterar nada, apenas a questão do tempo e da personalização. Porque estamos a lidar com adultos, que pensam que não têm nada para mostrar.

1: Isso é um obstáculo? Vocês têm um trabalho especial no que respeita a trazer para fora essas vivências pessoais e são vocês que desenvolvem um maior trabalho nessa área.

2: Tem que haver motivação. Sim, nós um bocadinho mais mas a técnica também está muito presente, todas nós temos um papel crucial.

1: Mas o processo tem quase uma componente psicológica de acompanhamento dos adultos, certo?

2: Nós não somos dessa área mas a formação do professor ou formador tem essa componente.

1: Essas circunstâncias não fazem apelo a competências que estão para além do que está definido do papel do formador no processo?

2: Pois, mas isto não é só aqui, nas escolas passa-se o mesmo com os professores.

1: Aquilo que pedem aos formadores de áreas específicas é um pouquinho além daquilo que seria o vosso papel esperado, de algum modo?

2: Nós aqui somos meros orientadores.

1: Mas é uma orientação muito exigente? Não é uma orientação estrita para os conteúdos.

2: É exigente. Mas, para ter uma ideia, surgem-nos pessoas dos centros de emprego, que vêm revoltadas porque são obrigadas e não querem vir para aqui, e por vezes revoltam-se e nós é que levamos com essa revolta.

1: Isso cria mau ambiente?

2: Sim, por vezes. Porque não estão interessados no processo.

1: A questão da motivação do adulto tem muito significado?

2: Sim, muito. As pessoas quando vêm obrigadas são completamente diferentes. Às vezes pode haver uma modificação ao longo do processo, e acontece.

1: Os adultos que vêm por iniciativa própria o que procuram é a qualificação, o certificado?

2: A maior parte é por isso. Alguns até pensam que o certificado significa emprego, coisa que nós temos sempre o cuidado de refrear. Mas temos de tudo aqui.

1: Mudando um pouquinho de assunto. Entre o primeiro momento em que trabalha com o adulto e o último momento em que o valida, o que é que fica com o adulto no processo? Fica um certificado e o quê mais?

2: É a questão da valorização pessoal. As pessoas apercebem-se que têm alguma coisa dentro deles e ganham uma nova auto-estima e mais confiança. A interacção com outras pessoas também muito valorizada por eles.

1: Como é que o adulto se percebe ao longo do processo?

2: A maior parte têm uma postura de aprendizagem, vêm para aqui aprender, é o que nos dizem sempre. E eu digo-lhes sempre que, se nalgumas áreas vêm aprender, noutras vêm aperfeiçoar.

1: E esse discurso é pacífico para eles?

2: Sim, não têm nenhum problema com isso.

1: Voltando ao referencial, um dos pressupostos é que tem de haver um “casamento” entre as vivências e o referencial. Um outro, diz respeito à escrita, porque é através da escrita que tenho que evidenciar essas vivências. Isto coloca alguns problemas, não tanto na sua área mas na área da matemática, por exemplo, para exportar para a metodologia em causa.

2: Sim, na área de matemática é mais difícil. Na minha área, de facto, é mais fácil. Se bem que, no início, eles têm sempre um bloqueio porque a maior parte deles não tem hábitos de escrita há muito tempo, têm alguma dificuldade em transpor para o papel as suas vivências. É um grande desafio para eles. Mas na minha área não há tanto aquela dificuldade. Na área de Cidadania e Empregabilidade, eles vão colocando as suas formações, vão descrevendo o seu trajecto, e nós vamos pedindo os documentos que comprovem essas mesmas vivências. No resto, vamos acreditando no que eles nos dizem mas é fácil detectar. Houve um caso em que tínhamos algumas dúvidas, até porque essa pessoa era muito reservado e introspectiva e não evidenciava nada nas sessões, dizia-nos que se sentia bloqueada e que não conseguia escrever. Porque, penso que ainda não lhe tido dito isto, os adultos nas sessões de reconhecimento têm que escrever um texto para nós fazermos algumas sugestões e para vermos a capacidade de escrita de cada um. Essa pessoa, nas sessões, teve sempre muita dificuldade em escrever e ficamos sempre com algumas dúvidas. Reunimos, essa senhora foi acompanhada individualmente e ela depois chegou a confidenciar que o filho lhe tinha dado alguma ajuda, o que nos obrigou a pedir uma reformulação e foi feita. Quando vemos que algo não foi feito pelo adulto, não aceitamos. Na sessão de reconhecimento, como os pomos à prova, é mais fácil depois compararmos com o trabalho final.

1: Uma questão de ordem geral: olhando para a INO e para o trabalho dos CNO, qual o seu balanço geral?

2: Nós já estamos aqui desde 2002 e eu já sou um pouco suspeita. A minha avaliação é positiva e eu acho que faz todo o sentido para aquelas pessoas que têm competências, que querem vir para cá, que estão motivadas para obter o seu certificado ou para prosseguir estudos ou até para dar um outro rumo ao seu percurso profissional. É um processo que não se pode equiparar ao processo escolar, porque há muitas diferenças – uma criança de 14 anos era incapaz de fazer o portefólio.

1: Pode-me referir um ponto forte e um ponto fraco da iniciativa?

2: Um ponto fraco é o pouco tempo que nós temos com estas pessoas.

1: Isso corresponde a uma faceta que pode ser melhorada?

2: Sim, penso que sim. Quanto ao ponto forte, penso que se trata de um processo muito gratificante, para eles e para nós porque isto é um processo de partilha.

1: Sobre o CNO: sabe como é que este CNO é avaliado interna e externamente?

2: Sim, nós participamos em duas auditorias, fomos bastante questionadas. E há pouco tivemos uma participação numa reflexão externa, mas também já houve interna. Participamos activamente nesses processos.

1: Há uma recolha de informação que seja feita junto dos adultos?

2: Sim, há um inquérito.

1: E qual é a relevância desse inquérito?

2: É muito relevante para nós termos algum *feedback* sobre o que está mal, o que está bem, o que é preciso melhorar.

1: Vocês tomam conhecimento desse processo? Têm acesso aos resultados?

2: Sim.

1: Mas para além desse inquérito, vocês formadores fazem outras recolhas de informação sobre a satisfação dos adultos?

2: Sim, de forma genérica eu faço sempre, de forma verbal, várias perguntas aos adultos. E eles são sinceros porque há uma abertura dos adultos.

1: Acha que a recolha de informação junto dos adultos poderia ser de alguma forma aprofundada? Ou poderia haver outra forma de recolher informação?

2: Não vejo necessário que seja feito muito mais, não sinto necessidade de mais informação.

1: E em relação à actividade global do CNO, há algum aspecto que considera necessário articular melhor, que permitisse a cada um dos agentes um melhor conhecimento de como é que todas as peças se articulam?

2: Apesar de não ser uma equipa muito estável, há uma boa interacção entre os vários agentes, muitas vezes fazemos reuniões com outros colegas. Se houvesse tempo para fazermos mais reuniões, para discutirmos mais as metodologias, seria claramente vantajoso. Mas isso não é possível. O que é feito já é bom, mesmo assim.

Formadora do Nível Secundário

1: É formadora no nível secundário de que área?

2: Cidadania e Profissionalidade.

1: Há quanto tempo é que trabalha aqui no CNO?

2: Desde 2007, desde o início do processo do secundário.

1: Tem experiência noutros CNO?

2: Não, sou formadora dessa área mas nos Cursos de Educação e Formação de Adultos desde 2007, anteriormente já trabalhava nessa área mas na coordenação de formação, depois é que fiquei sempre como formadora.

1: Tem trabalhado sobretudo no nível secundário ou também no nível básico?

2: Também no nível básico mas apenas nos cursos EFA, não no CNO.

1: Qual é a sua apreciação global do trabalho desenvolvido pelos CNO e pela INO?

2: Eu acho que é muito positivo, uma forma de podermos acompanhar as aprendizagens que os adultos vão tendo ao longo da vida e acho que é bom creditar essas competências que vão desenvolvendo ao longo da vida. O trabalho que tem sido feito pela maioria dos CNO tem sido positivo, há seriedade, pelo menos dos que eu tenho conhecimento, há um trabalho sério com bastante qualidade.

1: Em termos globais como é que aprecia o trabalho do CNO?

2: Somos bastante rigorosos, seriedade acima de tudo. E apostamos muito na qualidade. O portefólio é um documento que está sempre em constante reconstrução e melhora as vezes que forem necessárias de forma a aprofundar até ficar com os requisitos necessários. Acho que, de forma geral, é um trabalho muito bom.

1: Em termos gerais, pedia-lhe um ponto forte e um ponto fraco a nível global da Iniciativa Novas Oportunidades e dos CNO.

2: É efectivamente o desenvolver nos adultos capacidade reflexivas e indagadoras, serem mais activos e conscientes da vida em sociedade e também o contacto com as novas tecnologias, que é um dado fulcral aqui. Um ponto mais negativo é o facto de os CNO terem colocado muitas metas.

1: A que metas se refere?

2: Do número de certificações, de encaminhamentos, de validações.

1: Isso induziu a algum facilitismo no sentido de cumprirem as metas, retiraram algum rigor?

2: Sim, coisa que aqui é impensável. Aqui tivemos sempre indicações para nunca ligarmos às metas, é um trabalho isento dessa percepção. Aliás, eu raramente tenho essa noção, só mais à frente é nos informam. Nós formadores nunca sentimos essa pressão para validar alguém.

1: Em termos gerais como é que descreve a sua função aqui no CNO?

2: A minha função não é bem formador, é um tutor. Acompanho o processo de desenvolvimento dos adultos e nós vamos diagnosticando as competências de acordo com o referencial e vamos posicionando de acordo com esse instrumento para a nossa validação. Vamos dando as orientações necessárias para desenvolver o trabalho com vista à certificação. O meu papel é essencialmente esse, o de acompanhar.

1: Aqui estão as etapas do processo do nível secundário e a intervenção dos formadores. Queria confirmar consigo se isto corresponde à realidade.

2: Sim.

1: Confirma que estas são as etapas onde os formadores têm uma intervenção mais activa? Presumo que seja mais aqui. *(referência às etapas do processo RVCC a partir de documento de suporte à entrevista)*

2: Sim.

1: O que eu gostava de saber agora é o que fazem em concreto com os adultos em cada uma das etapas. Começando pela descodificação do referencial de competências-chave.

2: Aí é uma sessão expositiva mas também é dinâmica porque eles vão dando casos e situações de vida. Aqui é importante eles perceberem o que é o referencial de competências-chave e quais são os temas porque temos uma terminologia mais complexa – os núcleos geradores, os domínios de referências. Vamos, portanto, colocando o aluno a par do que são esses conceitos.

1: Neste caso o vosso referencial é o referencial de competências?

2: Sim.

1: Adaptam?

2: Não. O que nós fazemos é descodificar de forma a transformá-lo numa linguagem mais simplificada e mais fácil de compreensão.

1: Essa descodificação incide em alguns aspectos em particular? Porque todo o referencial, para quem olha de fora, é relativamente complexo. O que é que vocês descodificam? A arquitectura ou o nome?

2: Nós só alteramos a forma de dizer o conteúdo porque não podemos alterar os nomes. Por exemplo, os núcleos geradores são os temas que eles vão desenvolver; dentro desses temas existem quatro domínios de referências, um de carácter mais privado, outro no contexto profissional, outro institucional e por fim um mais macro-estrutural, de opinião geral. Dentro destes quatro o que vamos descodificar são os vários níveis de complexidade. Temos três: identificar, compreender e actuar tentamos simplificar o que é solicitado no referencial. Damos exemplos concretos em que eles podem desenvolver. Para esse efeito nós formadores criámos um instrumento, não damos o referencial embora ele esteja disponível para o adulto consultar. Nós tentamos simplificar os conceitos que lá são pedidos.

1: Isso é feito a nível colectivo?

2: Sim, numa sessão muito geral.

1: Colectivo significa quantas pessoas?

2: É o grupo todo, o que for convocado. É uma sessão de exposição em que vão dando exemplos, eles próprios ajudam-se uns aos outros. É uma sessão geral porque não é adaptada a nenhum caso em particular.

1: E com que problemas e necessidades é confrontada nesta fase?

2: Essencialmente, no contextualizar o que é pedido na história de vida. Nós temos que construir um portefólio que vai evidenciar as competências do adulto, e para isso o referencial tem que aparecer contextualizado na história de vida do adulto. E nalguns casos há mais dificuldades em contextualizar determinados pontos da história de vida.

1: E isso nesta fase em que está a apresentar o referencial, já começa a emergir como um problema?

2: Para eles, sim. Porque no início nós sabemos mas eles não, estão ainda a desconstruir o processo. Só quando começam a trabalhar é que começam a compreender. Por isso é que eu lhes digo para nunca desistirem porque é um trabalho muito contínuo, sistemático.

1: Depois da descodificação, a etapa seguinte é a análise das competências. A que é que isto corresponde exactamente em relação ao seu trabalho com os adultos? Aqui já é individual?

2: Nesta análise de competências o que fazemos é uma sessão de contacto com eles, em que trazem o computador e vamos analisando o que eles já desenvolveram, verificamos algumas competências e damos sugestões de aprofundamento, algumas melhorias. Não é *feedback* porque não estamos a analisar, é uma leitura na diagonal. Mas vamos verificando documentos que eles tenham.

1: Eles vão com trabalho de casa?

2: Sim.

1: E vocês fazem uma pequena apreciação?

2: Aqui nós estamos mais com eles e damos algumas sugestões. Depois em que eles têm um processo mais autónomo para desenvolverem o máximo que conseguirem. E depois é que temos o trabalho de análise quando nos chegam os trabalhos mais desenvolvidos.

1: Quando diz análise é avaliar a relação entre o que eles produziram e o referencial, é isso?

2: Sim, o referencial é sempre o nosso documento de referência e temos sempre que aproximar a história de vida ao referencial. Aqui nesta fase eles entregam-nos o que têm, numa primeira versão. Demorámos mais tempo nesta fase a analisar as histórias de vida, a descodificar e encontrar evidências.

1: Eles desenvolvem cada uma das áreas de competência simultaneamente ou por etapas?

2: Depende da estratégia de cada um mas o mais comum é desenvolverem as três em simultâneo porque, como são áreas gémeas, devem ser desenvolvidas em conjunto.

1: A sua área é mais complexa, mais simples?

2: Mais simples, talvez. Há um ou outro adulto que não gosta de falar da área pessoal, mais comportamental porque em Cidadania têm que falar de si, da postura perante a sociedade, a família, os colegas, e deixam para o fim. As outras áreas são mais técnicas em que não tem que abordar o próprio. Cidadania é mais pessoal. Mas em geral é uma área relativamente mais simples, talvez.

1: A partir desta fase é que começam a fazer uma análise mais detalhada. Como é que o faz? Leva para casa, lê, analisa?

2: Analisamos sempre aqui, temos o nosso relatório onde expressamos o nosso *feedback*.

1: Mas produzem um relatório nesta etapa?

2: Sim, em que vamos colocando os indícios. Usámos o sistema do semáforo. Amarelo corresponde a um item, por exemplo, onde alguns conceitos têm que ser aprofundados. Quando tem crédito utilizamos o verde.

1: Essa ficha chama-se sugestões de melhoria?

2: Sim, é uma ficha individualizada, personalizada porque as indicações vão ser mais direccionadas, mais objectivas, tentamos adaptar a situação do adulto ao referencial.

1: Isso corresponde a uma ficha desta fase das propostas de aprofundamento?

2: Sim, nós analisamos e damos as propostas de aprofundamento que é o tal relatório de *feedback*.

1: Esse relatório é entregue ao adulto?

2: Realizamos uma sessão em que individualmente o entregamos, explicamos o que foi validado ou não, o que falta abordar, damos indicações. Mas a nível geral explicamos a cada um o ponto de situação.

1: Como é que os adultos reagem?

2: Bem, eles gostam muito de ter um posicionamento, gostam de ser orientados. Eles nesta fase ficam sem um rumo e precisam de ser guiados.

1: Nesta fase, em média, eles estão há quanto tempo no processo?

2: Para quem faça tudo de forma correcta, talvez no terceiro mês. Não sei precisar muito bem os tempos. Porque depende do cronograma definido.

1: Em geral, os adultos seguem bem esse ciclo, essa calendarização?

2: Sim, sim. Na maioria, sim. Há sempre um ou outro que se atrasa, ou tem mais dificuldades. Mas quase todos cumprem o cronograma.

1: Portanto, em função do balanço que fazem com eles, voltam a fazer um trabalho de casa para chegarem ao trabalho final?

2: Sim, isso é o que se pretende. Mas agora estamos a colocar uma terceira entrega no cronograma porque falta sempre qualquer coisa.

1: Nessa fase, o cumprimento das evidências está associado aos requisitos de certificação. Há um momento em que têm que fazer opções. É habitual os adultos serem certificados com mais de 44 créditos?

2: É, mas os adultos não são certificados com muitos mais. É difícil definir uma média. No meu caso, por exemplo, eu costumo validar 16 competências mas às vezes valido 22, 23 num máximo de 32.

1: Mas é habitual os adultos validarem o máximo previsto?

2: Isso não.

1: Mas aí o adulto começa a fazer opções quanto aos temas, correcto?

2: Sim, por exemplo num caso em que indiciam logo três domínios de referência, eu corto logo um para eles não começaram a complicar e a concentrarem-se no que já estão resolvidos. E isso ajuda porque organizam-se melhor, concentram-se mais.

1: A entrega do trabalho final do portefólio corresponde à finalização central do seu trabalho aqui, correcto?

2: Sim, aí passamos para a validação total ou parcial.

1: Portanto, eles entregam a versão final e o seu trabalho é fazer uma apreciação. Normalmente eles chegam aqui em que fase? Numa fase muito estabilizada?

2: Sim, bastante. Alguns aí já conseguem obter bastantes créditos, outros não vão tanto ao referencial porque limitam-se a contar a história de vida, sem ligação ao referencial. Eles sabem que vão ter sempre que se aproximar do referencial. Há alguns, por isso, que são mais objectivos e não vão tanto ao referencial.

1: Esse trabalho que faz com os adultos, é individual ou colectivo?

2: Embora as sessões sejam quase sempre colectivas, nós estamos depois com eles individualmente.

1: Mas na sala. Não há nenhum momento em que o formador e o adulto estão sozinhos numa sala?

2: Não. Foi uma das reformulações que fizemos, não havia grande desenvolvimento nessa sessão. Na sessão colectiva nós damos o nosso *feedback* e o adulto fica em sessão a trabalhar com as nossas orientações, esclarecendo dúvidas. É mais benéfico para ele porque fica em sala e vai lendo bem o relatório, e ao surgirem dúvidas nós estamos lá.

1: Olhando para a duração, parecem-me poucos os momentos de trabalho com os adultos tendo em conta o trabalho que têm fazer. Parece-lhe pouco ou acha que a duração funciona bem?

2: Tem funcionado bem. Desde 2011 nós aumentámos as sessões com eles, há mais sessões de trabalho.

1: Sentiram essa necessidade?

2: Sentimos. Eles sentiram falta de acompanhamento. Alguns têm muita autonomia e facilmente conseguem desenvolver o trabalho, outros precisam de mais acompanhamento, de perceber bem o que é pedido. E essas sessões são fundamentais para isso, embora eles contactem muito por e-mail e há sempre essa relação próxima.

1: Nesta fase há alguma articulação com outros membros da equipa? Ou são os formadores, responsáveis por esta fase, que assumem o protagonismo total?

2: Sim, somos nós que assumimos o protagonismo total.

1: E não sentem necessidade de articulação?

2: Não. Só sentimos essa necessidade quando há questões éticas. Por exemplo, quando trazem coisas copiadas da internet, quando trazem coisas muito bem escritas e nas sessões de acompanhamento não o demonstram. Quando detectamos essas situações, recorremos ao profissional para intervir e resolver a situação. Reportamos o sucedido, confrontamos o adulto e se for confirmado o incumprimento da questão ética, recorremos ao profissional. Normalmente, não avançamos tanto porque pedimos ao aluno para apagar, por exemplo em casos de claro “corta e cola” da internet.

1: É uma prática com alguma recorrência?

2: Não muita. Há sempre um ou outro. Desde o início, frisamos sempre essa questão porque há muitos que têm essa tendência em questões mais complexas. Como há bastante supervisão, isso não é muito recorrente. O que acontece mais é haver adultos que têm em casa pessoas que os ajudam a escrever. E, quando confrontado em sala, foi convidado a iniciar de novo ou então a desistir.

1: Como é que ele reagiu?

2: Ainda não sei a decisão, é necessário uma reunião com o próprio adulto para lhe comunicar porque é uma falta de ética.

1: Portanto, e retomando o tema, neste ponto do percurso, é suposto o portefólio estar concluído, correcto?

2: Sim.

1: Nesta fase onde se diz “os formadores e profissional RVCC analisam individualmente o portefólio e define-se o posicionamento do adulto face ao referencial”, é a confirmação mais formalizada do trabalho efectuado, correcto?

2: Exacto.

1: E depois passamos à sessão de júri.

2: Antes há uma sessão final.

1: Mas que não representa nenhum acréscimo para o resultado.

2: Pois, é apenas um momento em que o profissional comunica os resultados que os formadores aferiram. É apenas apresentação desses resultados. E depois é que acontece a sessão de júri. Há uma primeira reunião da equipa técnica – o profissional, os formadores e o avaliador externo – em que analisamos os portefólio, discutimos o desenvolvimento e as dificuldades do aluno no processo para que o avaliador tenha um conhecimento dos alunos que vão a júri e para verificar se está tudo em consonância para validar.

1: Como vê o papel do avaliador externo?

2: É um papel importante porque é uma entidade que vem certificar o nosso trabalho. Ele tem a autonomia para, caso queira, não validar alguém, apesar de nunca acontecer. Ele reforça bastante o trabalho desenvolvido pela equipa, a forma como estamos envolvidos nos trabalhos e para o próprio adulto é importante haver uma entidade externa porque cria mais seriedade ao processo, demonstrando que há mais uma pessoa, para além das que ele já conhece, que o vai certificar. Acho que é positivo.

1: Mas há casos em que quando o processo chega ao avaliador externo, este dá um parecer negativo?

2: Não, nunca aconteceu.

1: Tem mais, portanto, uma função institucional.

2: Sim. Confirma oficialmente o trabalho desenvolvido.

1: Voltando um pouco atrás, quando se dá a etapa de finalização do portefólio, tendem todos os adultos a chegar a essa fase no mesmo nível?

2: Não, há uns que precisam da formação complementar.

1: Como é que entra aí a formação complementar?

2: Quando lhes falta alguns DR's para validar então eles vão para formação complementar. São sessões, normalmente são 5 por área de três horas, em que estamos em sessão a desenvolver os temas trabalhados com o nosso apoio. Há duas situações na formação complementar: há aqueles que precisam de aprender mais qualquer coisa para atingir os créditos necessários para validação; e há outros que chegam mesmo apenas por falta de tempo. Há, portanto, um misto de casos.

1: Faz alguma dessa formação complementar?

2: Faço, na minha área.

1: Qual é a duração para a sua área?

2: Na minha área normalmente são 4 ou 5 sessões de 3 horas. Portanto, 15 horas em média.

1: E há alguns temas que são recorrentes trabalharem na formação complementar na sua área?

2: Depende de cada adulto. Muitas vezes a dificuldade é passar para o papel. Nestas sessões falamos mais para eles desenvolverem melhor o tema em falta. Normalmente, têm que ter mais orientação.

1: Se estou a entender bem, essa formação é um aprofundamento de alguns temas para que uma parte do grupo que permite que os adultos desenvolvam as evidências, é isso?

2: Sim.

1: Segue algum conteúdo pré-definido? São os formadores que o definem? Como é que elaboram essas sessões?

2: São quase sessões de trabalho e não de formação. No início dava alguns exercícios para que os adultos desenvolvessem as suas capacidades. Mas agora acaba por haver mais flexibilidade no apoio ao adulto, é mais de acompanhamento no que falta desenvolver em cada caso. Mas quando é necessário ensinar em alguns casos e em determinados conteúdos, aí aprofundo mais um pouco.

1: Portanto, o júri vai avançando com que já está preparado para a certificação.

2: Sim.

1: Do seu ponto de vista, como é que os adultos olham para a equipa técnica?

2: Eu acho que eles nos encaram de forma familiar, muito próxima. Agradecem muito a atenção até porque tem que haver uma componente afectiva, não influenciando o processo mas acaba sempre por haver alguma afectividade de modo a que uma pessoa se sinta acompanhada a todos os níveis, não só de trabalho mas também tendo em conta o percurso do aluno desde que chega aqui. E depois é normal criar-se uma grande afectividade entre os elementos do grupo no sentido de se apoiarem mutuamente. E nas sessões de júri nota-se muito esta afectividade porque nos agradecem muito, principalmente ao profissional porque é ele que tem essa parte mais afectiva com eles, tem um posicionamento diferente com eles, está sempre activo e presente no percurso deles. E connosco chamam-nos sempre “professora” e não “formadora”.

1: Isso acontece porque assumem que estão a voltar à escola?

2: Sim, há essa consciência.

1: Mas assumem isso de forma favorável?

2: Sim, com uma conotação positiva. Não com aquela ideia mais formal.

1: Do seu ponto de vista, e tendo em conta a sua experiência, a metodologia adoptada em todo este processo é a mais adequada para se fazer a certificação? Pode ser melhorada? Tem funcionado bem?

2: Eu acho que em geral a metodologia é positiva e, na minha área, é muito boa porque nada como a capacidade reflexiva e a participação do adulto em situações reais para validar. Obviamente que há sempre aquela questão: “mas essa situação é real?”. Eles podem inventar situações, não se pode controlar algumas coisas. Mas, em geral, costumam ser histórias verídicas. Eu acho que o portefólio é muito interessante porque ajuda a desenvolver outras competências para além daquelas que o adulto já desenvolveu ao longo da vida. Uma delas é a capacidade reflexiva, de se indagarem sobre várias coisas, que eles não tinham. Ao produzir um documento como este, onde se narra a nossa vida, acho que se está a desenvolver outras competências que não tinham. E essa atitude crítica que eles têm que ter em relação à vida em geral, à sociedade, ao trabalho, há que ter uma opinião. E o portefólio é um bom elemento de avaliação porque ao longo da elaboração vai-se percebendo essa evolução. E o portefólio vai acumulando outros comprovativos, vários documentos que vão atestando algumas evidências, fotografias, os alunos costumam complementar muito bem o portefólio.

1: Em algum momento os adultos questionam este método?

2: Alguns questionam.

1: Em que sentido?

2: Não é muito comum mas às vezes há um que aparece a pedir testes e formação sobre conhecimentos mas isso não é a filosofia do processo. Muitas vezes nós temos de ter conversas mais aprofundadas com esses adultos porque o processo é diferente das escolas. Aqui os adultos já têm competências adquiridas ao longo da vida e que devem ser valorizadas. Há também quem não goste muito de falar de si e nós temos que contornar as coisas, dizendo-lhes que não têm que falar tanto de si mas expressar a capacidade que ele sobre determinados temas. E aí valida mais pelos DR's de opinião geral, institucional.

1: Isso é uma situação que ocorre com muita regularidade?

2: Não, são casos pontuais.

1: Em geral os adultos não questionam a metodologia?

2: Não, porque eles já sabem, já foram informados pelo profissional nas sessões iniciais, que é essa a sua função, explicar bem a metodologia.

1: E, na sua perspectiva, no processo poderiam ser introduzidos testes ou o processo qualifica bem os adultos com que trabalha no ensino secundário?

2: Pelo menos na minha área não sinto necessidade de testes. Pelo que sei das minhas colegas, elas conseguem facilmente validar pelo portefólio. Talvez nas áreas técnicas não fosse negativo haver uma forma diferente de avaliar. Por exemplo, em Sociedade,

Tecnologia e Ciência há ali conhecimentos que são muito técnicos. Não digo que haja necessidade de testes mas outra situação.

1: Na sua área é mais fácil partir das experiências e contar uma história.

2: Sim, mas também se conseguiria aplicar um outro tipo de metodologia mas nunca se pensou nisso até para não ficarmos comparados com o ensino regular. Nos cursos EFA fazemos os testes. É outro sistema.

1: E quanto há o referencial, do seu ponto de vista há possibilidade de melhorias?

2: Sem dúvida.

1: Em que sentido?

2: Acho que o referencial de Cidadania é extremamente repetitivo. Há questões que são muito similares de um DR para outro e há outros temas na sociedade que não são valorizados neste referencial. É claro que ao adaptarmos ao adulto, há uma margem grande de assuntos que podemos validar mas nunca podemos fugir muito. E Cidadania é uma área muito restrita àqueles temas. Por exemplo, noutras áreas alguns DR's como Equipamentos Técnicos e Profissionais podem ser vários. E eu não tenho muita margem.

1: Mas já teve alguma oportunidade como técnica de um CNO de exprimir essa opinião?

2: Sim, mas foi logo de início quando houve a apresentação do referencial houve umas sessões de apresentação em Lisboa e nós estivemos presentes. E essa foi uma questão abordada por vários colegas que partilham da mesma opinião. De facto, o referencial é bastante vasto mas eu acho que há determinados temas que são repetidos e que poderiam estar desenvolvidos de outra forma, outros que deveriam estar mais presentes.

1: Vamos passar para a organização aqui do CNO em termos mais gerais. Como é que perspectiva a evolução do CNO?

2: É uma questão complexa. Dado o contexto dos CNO, não sei como é que a nossa actividade se irá organizar a partir de Agosto. Eu desejava que continuasse com a mesma estrutura que teve até agora, era o ideal. Temos o público dos grupos pós-laborais, temos também o meio empresarial, onde nos deslocamos às empresas de forma a desenvolver o processo. Em termos de organização, considero que é a ideal, desde a direcção até aos técnicos e profissionais. Tem sido sempre óptima a relação e o trabalho aqui.

1: E quanto ao futuro? Sente alguma ameaça quanto à INO?

2: Sim, sinto. Tenho pena, relativamente ao nosso CNO, acho que seria lamentável até porque temos desenvolvido um trabalho muito sério, com imensa qualidade, as pessoas com quem trabalhamos não têm a pressão dos objectivos a cumprir, é um trabalho muito baseado na qualidade e seriedade.

1: A procura por parte dos adultos em relação a este CNO tem-se alterado?

2: Sim, no início havia mais empresas a apostar na formação e muitas pessoas a recorrer ao processo. Há factores intrínsecos e extrínsecos que influenciam. Nomeadamente o contexto social e também o facto de haver vários CNO.

1: Muita concorrência.

2: O facto de terem aumentado significativamente o número de CNO muito rapidamente de forma a aumentarem as qualificações dos portugueses não foi a medida ideal. O ideal seria manter os que já estavam, mantendo o rigor que já se fazia no ensino básico.

1: O processo é muito diferente do básico para o secundário?

2: É bastante. O nível de complexidade é muito diferente. Em termos de estrutura agora acaba por ter uma estrutura similar, com o portefólio, mas a nível de exigência e complexidade é que é muito diferente. No básico o portefólio é menos rigoroso e complexo. Em termos de desenvolvimento do processo é semelhante mas com algumas diferenças, principalmente na complexidade.

1: Mas os métodos são próximos? A duração é próxima?

2: Não, o secundário é mais demorado. Não sei precisar ao certo mas sei que é maior.

1: Voltando ao CNO: sabe como é que internamente é feita a sua avaliação?

2: Nós recebemos periodicamente um relatório da actividade, penso que anual, sobre a forma como foi desenvolvido o trabalho, baseando-se também nos questionários preenchidos pelos adultos após a validação. Apesar de ainda não estar aplicado, havia a proposta de avaliação de desempenho por parte de todos os profissionais, de toda a equipa, mas entretanto não foi ainda aplicado. Temos que fazer, também, uma auto e hetero-avaliação.

1: E a direcção é que assume a responsabilidade de vos dar conhecimento regular da opinião e satisfação dos adultos em relação ao vosso trabalho?

2: Sim.

1: As opiniões dos adultos são muito positivas. Surpreende-a de alguma forma?

2: Não, porque é um *feedback* que vamos recolhendo durante todo o processo. Nós temos sempre a ideia se eles estão ou não satisfeitos com a forma como se está a desenvolver o trabalho.

1: Mas considera que seria de aprofundar a recolha de informação que é feita junto dos adultos? Seria útil para o seu trabalho? A informação que vai tendo é suficiente?

2: Eu acho importante o *feedback* e a informação que temos é suficiente até porque nós na sessão de júri um dos temas que os adultos abordam é o percurso. Eles dão a sua opinião em relação a todo o processo, o que sentiram, onde tiveram mais dificuldade ou facilidade, falam sobre os formadores. Aí há logo um *feedback* mais directo. Mas é importante haver a

recolha periódica porque com público pode haver algum constrangimento por parte do adulto.

1: Para além desses questionários, é envolvida noutros momentos ou actividades por parte do CNO que contribua para a sua avaliação, de forma informal ou formal? Têm reuniões de toda equipa?

2: Temos.

1: Com que regularidade?

2: Já foi mensal, agora depende dos horários.

1: E essas reuniões são dedicadas a quê?

2: Nós temos reuniões de acompanhamento.

1: Dos grupos onde estão a trabalhar.

2: São reuniões de acompanhamento da actividade em geral, normalmente também fazemos reuniões de alteração de estratégia, de apresentação de novo cronograma, porque há coisas que foram sofrendo várias alterações ao longo do tempo. E quando há informação nova que seja necessário comunicar ou trabalhar, efectuamos mais reuniões.

1: Mas sente necessidade de um acompanhamento mais próximo da equipa e do trabalho por ela desenvolvido? Ou sente que o procedimento que funciona actualmente corresponde bem às necessidades de uma profissional da equipa, como é o seu caso?

2: Não é que sinta muita necessidade de alterações. O que tem sido desenvolvido tem sido suficiente. Mas não era mau haver uma outra aproximação em termos de trabalho.

1: Em que domínio é que sente isso?

2: É nas questões mais estratégicas, no envolvimento da equipa no processo. Nós formadores não estamos muito presentes no CNO, embora nos sejam comunicados vários elementos.

1: Sente um afastamento?

2: Eu sinto entre a equipa nuclear e a equipa de formadores. Nós só comunicamos por e-mail, deveria haver uma maior proximidade, também não estamos na mesma sala.

1: Quanto à questão das metas. Disse que nunca se sentiu pressionada para cumprir essas metas. Mas aqui no CNO essa questão deve estar presente.

2: Deve estar mas não nos chega, sinceramente.

1: Mas não chega porque as cumprem, ou estão próximos de cumprir?

2: Talvez. A nível de inscrições não fazemos ideia porque não passa por nós. Ao nível das certificações, que é onde nos actuamos, nunca se sentiu ou nunca foi pedido para validar a mais ou a menos. Nunca sentimos de todo essa pressão até porque nunca validei quem não deveria porque aí estava perante uma questão ética e profissional.

1: Quer fazer algum comentário extra?

2: Não.

1: Posso perguntar-lhe a idade?

2: 34 anos

1: Qual é a sua formação de base?

2: Sociologia.

1: Fez alguma formação extra depois de trabalhar aqui?

2: Fiz acções de formação da ANQ e da DREN, apenas.

Avaliador Externo

1: Qual é o seu papel aqui no CNO? Faz parte desde o início nesta equipa como avaliador externo?

2: Não lhe consigo precisar, quando comecei a colaborar aqui o CNO já existia, não foi logo de início. Mas sei que quando entrei, depois de estar acreditado como avaliador externo, convidaram-me para um júri. Na altura, antes de dessa sessão, falei com o anterior avaliador e pedi para vir assistir a uma sessão, para me inteirar de como é que se procediam as coisas aqui. Estarei nisto há uns cinco, seis anos.

1: Portanto, neste CNO não desenvolveu outra actividade para além de avaliador externo?

2: Não.

1: Qual é a função e a relevância das sessões de júri no processo de RVCC, na sua opinião?

2: É uma pergunta difícil. Começo logo por referir que o início da actividade dos avaliadores externos começou sem uma formação prévia, sem indicações específicas, sem guiões. Portanto, o bom senso foi imperando. Obviamente que há os referenciais gerais de intervenção no processo e é indispensável que o avaliador externo conheça minimamente o processo, quais são as áreas e a lógica de funcionamento, dominar a linguagem técnica.

1: No seu caso, essa aprendizagem foi feita individualmente?

2: Sim, claro. Não tive qualquer formação específica.

1: Portanto, apresenta uma candidatura, é acreditado e fica disponível.

2: Exacto, na bolsa de avaliadores.

1: E quando teve essa entrada no processo, qual foi a sua reacção?

2: Eu fui aprendendo à medida que fui avançando e algumas coisas só as entendi passado quase dois anos. Para o avaliador externo quanto mais informação melhor. Mas se faltar alguma informação, que seja indispensável para os formadores ou técnicos, não é por aí

que o avaliador irá fazer um trabalho melhor ou pior. Mas, no mínimo, tem que conhecer bem os referenciais dos dois níveis.

1: Participa nos júris dos dois níveis?

2: Sim, comecei pelo básico e depois entrei nos júris do nível secundário.

1: E há uma grande diferença entre eles?

2: Para mim há bastante diferença na intervenção do avaliador externo e nas características do próprio júri. E, igualmente, entre os processos escolares e profissionais

1: E quais são as diferenças?

2: Bom, entre o escolar e o profissional a concepção dos portefólios é diferente porque no RVCC profissional há um referencial específico para cada uma das áreas – seja administrativa ou escolar – obrigando os adultos a desenvolver competências profissionais nas diferentes vertentes que o portefólio requer – por exemplo, em casos de educação para crianças é necessário que o adulto desenvolva competências sobre matérias didáticas com crianças num contexto de jardim infantil. Portanto, o enfoque tem que ser na vertente profissional e o tipo de participação que eu tenho é mais objectivo, mais direccionado para aquelas áreas, ao contrário do escolar que é mais abrangente.

1: Quer dizer que no processo RVCC profissional estamos a falar de competências mais práticas, enquanto que no RVCC escolar falamos de conhecimentos mais teóricos?

2: Certo, mas não seria tão contundente nessa afirmação. Porque se no portefólio eles demonstram alguma capacidade de análise são também certificados.

1: Sim, mas o referencial do RVCC profissional tem um carácter mais operativo do que o do escolar, que são conhecimentos mais teóricos?

2: Sim.

1: E isso facilita a tarefa do avaliador?

2: Eu diria que é diferente. Ou seja, enquanto na certificação escolar não faz muito sentido questionar sobre práticas profissionais – pode nalguns casos – na certificação profissional é obrigatório. Há sempre um denominador comum em todas as avaliações: eu tento saber se os adultos se apropriaram do referencial e se têm uma noção clara do trilha que traçaram. Eu quero saber é se eles sabem o que é um núcleo gerador, um domínio de referência, etc. É mau sinal quando eles não sabem. Outro aspecto transversal a todas as avaliações é o domínio da língua portuguesa. Quando eu recebo um portefólio eu tenho noção que, em vários casos, não estou a avaliar o adulto porque vem tudo já bastante corrigido e revisto. Aliás, no início dou maior atenção às fichas que os adultos construíram ao longo do processo.

1: Mas é habitual essa prática do avaliador externo ir recuperar o trabalho desenvolvido pelo adulto ao longo do processo?

2: Muitas vezes não há essa possibilidade, aqui no CNO faz-se porque há essa possibilidade, noutros Centros não.

1: Mas faz por sua iniciativa?

2: Como me dão acesso, eu gosto de fazer essa avaliação para fazer uma confrontação entre esses documentos e o portefólio. Por isso é que lhe digo que, a meu ver, a apropriação do referencial por parte do adulto e a língua portuguesa são dois factores que considero fundamentais na minha avaliação. Este segundo aspecto poderá ser questionável porque estou a entrar no domínio dos formadores e não é esse o meu papel. Mas, principalmente nos níveis básicos, eu considero que os júris são uma boa oportunidade para os adultos demonstrarem as competências que tentaram evidenciar no portefólio.

1: Como por exemplo?

2: Olhe, as TIC, uma área em que eles têm pouca habilidade porque muitos deles nunca tinham tido contacto com um computador.

1: Nas sessões é habitual eles apresentarem *powerpoints*?

2: Depende. Em alguns casos sim, no nível básico. No nível secundário é quase regra. No básico é uma apresentação oral. No nível B2, que são em grande parte pessoas que vêm dos centros de emprego e que não têm muitas competências nessa área, é bastante agressivo estar de pé a falar sozinho durante muito tempo. Por isso é que, nesses casos, as sessões de júri são colectivas, estruturadas previamente, havendo um guião. Aí quase não há espaço para uma interpelação individual. Pode haver uma particularidade que se apanhe mas como não faço um comentário cada vez que um adulto acabe, faço um comentário final e perde-se o fio à meada.

1: Mas dizia que nas sessões do nível básico seria bom dar mais conteúdo a essa sessão.

2: Pois, de forma a associar aquilo que se diz com competências para ver se a pessoa tem capacidade de reflectir sobre as coisas. No nível secundário isto tem que ser mais apurado.

1: Mas, do seu ponto de vista, onde é que residem as diferenças mais significativas entre o nível básico e o secundário? Tem preocupações especiais com o nível secundário que não tenha com o nível básico?

2: No nível secundário há um mínimo, apesar de cada vez mais haver alunos muito fracos por pressão dos números, os CNO, mesmo os mais exigentes, deixaram de olhar com tanta exigência para os critérios. E isso torna difícil o nosso trabalho.

1: Mas a vossa margem de manobra é limitada?

2: Eu se quiser veto, nunca o fiz.

1: Tem o poder de veto. Mas alguma vez houve algum avaliador que vetou um adulto?

2: Não sei, não tenho conhecimento. Eu não vetei nenhum adulto em particular mas vetei Centros que estavam a passar os limites. Escrevi uma carta a expor a situação e nunca mais me convidaram.

1: Porém, tacitamente, está estabilizado que a validação se faz, fundamentalmente, através do formador, correcto? Porque se o formador, que é o especialista, valida, que margem tem o avaliador externo?

2: Exacto.

1: E num RVCC profissional é diferente? O avaliador tem uma área de especialidade em relação ao que está a ser analisado?

2: Correcto, mas pode não ter. Depende da área.

1: Mas então não há obrigatoriedade do avaliador externo ser um especialista, nessa componente de RVCC de nível secundário.

2: Não, porque o RVCC profissional tem um tutor, esse sim especialista.

1: E esse tutor faz parte das equipas do CNO?

2: Faz, e é especializado nas áreas específicas.

1: E no RVCC profissional o portefólio é o único instrumento ou há outros instrumentos de avaliação?

2: Sim, é só o portefólio.

1: E em relação ao portefólio, de uma forma geral, quais são as suas limitações e potencialidades como instrumento de avaliação?

2: Depende muito das entidades. Há portefólios que estão preocupados, de facto, em evidenciar competências e há reflexão do adulto sobre as competências adquiridas e dificuldades durante o processo, há outros portefólios que não.

1: Portanto, olhando para um portefólio é possível perceber se ele é genuíno ou não?

2: Não necessariamente. Às vezes percebo isso na sessão de júri, apenas. Porque às vezes os adultos não conseguem comprovar o que está no portefólio. E é raro acontecer eu ver um portefólio completo, como eu enunciei à pouco.

1: Na maior parte dos casos o que é que sucede?

2: Temos apenas uma história de vida. Eu prefiro trabalhar quando houve uma maior preocupação da equipa técnico-pedagógica no sentido de levar o adulto a reflectir sobre as competências que adquiriu.

1: E isso é raro, então.

2: É, e há até quem critique porque questionam se não estaremos a escolarizar demasiado o processo. Mas isso é apenas uma defesa dos próprios centros, que não têm tempo para

explicar ao adulto o referencial. Limitou-se a contar a sua história. Os Centros deveriam ter uma maior preocupação na explicação do referencial aos adultos.

1: Há quem defenda que o adulto não tem necessariamente que saber o que é um núcleo gerador, por exemplo.

2: Chame-lhe outra coisa, então. Mas ele tem que saber explicar aos outros como fez isto e é raro um adulto ter um discurso treinado e coerente sobre isso.

1: Do seu ponto de vista o que é que está em causa?

2: Repare, o tempo que os Centros têm para proporcionar formação complementar aos adultos é muito pouco, não chega em muitos casos. Há aqueles centros que trabalham melhor, que conseguem encontrar acções de formação longas. Na ADEIMA, em Matosinhos, há muitas pessoas que têm formações complementares que são de 250 horas, mais ou menos, e nos dois níveis. Encontram, por isso, esses mecanismos que vão de encontro às necessidades dos adultos.

1: Há alguma evolução na sua prática desde que entrou até ao presente?

2: Sim, eu tentei perceber como é que outras pessoas estavam a fazer, assisti a algumas sessões para ver o que é fazia mais sentido. O que eu percebi com a prática foi que a maior parte não lê os referenciais de forma atenta, depois como não há informação pormenorizada sobre os adultos tem que se basear em banalidades. Até chegar a um ponto de equilíbrio não é fácil, um ou outro formador nem deve gostar muito de mim porque eu chamo a atenção para erros ortográficos, por exemplo, mas de uma forma ligeira. E depois pensava que poderia estar a exagerar nessas questões da linguagem – já com questões de Matemática não entro em pormenor. Muitos Centros pedem-nos que não usemos o elogio fácil, pedem-nos para fazer umas questões para permitir ao adulto brilhar um bocadinho, convidando-o a reflectir. Por isso o tempo destinado à intervenção do adulto é mais curto – 10 minutos, mais ou menos – para dar mais espaço à troca de ideias entre o avaliador externo e o adulto.

1: Mas há ideia de que o adulto deve encarar a sessão de júri como um momento para expor a sua história.

2: Pois, mas isso não está em nenhum ponto do referencial.

1: Em teoria ele pode evidenciar todas as competências em causa e ter muitas limitações na exposição.

2: Há alguns casos assim.

1: Portanto, o que é que pensa desse princípio de exposição como obrigatoriedade?

2: Considero que é uma aprendizagem interessante mas nalguns casos é uma violência, podendo estar a inibir o adulto de exhibir as suas competências.

1: Pela sua experiência há alguma tendência do adulto entrar muito na sua vida pessoal?

2: A tendência é essa. Os domínios de referência do secundário que são privilegiados são o 1 – vida privada – e o 2, que é o trabalho institucional. E isso distingue entre o adulto normal e o que sai da média, o que tem outras preocupações.

1: Em geral, a certificação não sai do mínimo de créditos.

2: Saí mas também depende do grau de exigência das equipas. Mas isso o que me diz é se o adulto trabalhou mais tempo e se investiu mais nos créditos. Mas há os casos excepcionais que mesmo sem grande esforço e pesquisa, conseguem evidenciar muitos aspectos.

1: Em geral, pela sua experiência, esses casos correspondem a um perfil tipo de adulto que responde melhor ao que está definido?

2: É gente de várias idades. São pessoas que têm experiências de vida muito ricas e com uma grande capacidade de reflectir de forma elaborada a partir de vários temas, sem esquecer a ligação com as competências do referencial. São pessoas que gostam de ler, de viajar. Por exemplo, houve um caso de uma senhora que trabalhou desde muito cedo num escritório de advogados, chegou a assessorar um cônsul, mas que só tinha o 7º ano, penso. Só que ela como viveu sempre com aquele ambiente, escrevia bem, lia muito, foi um prazer ler o trabalho dela. Mas são excepções, vão aparecendo. E com a massificação e o facilitismo que se criou à volta do processo, geraram-se algumas injustiças porque se certificaram pessoas que não sabiam escrever meia dúzia de frases. É diferente ter 80 créditos do que ter 40 mas o diploma é igual, no básico.

1: Quer dizer que este processo não serve para a maior parte das pessoas que aderiram?

2: Sem dúvida. Eu acho que se fôssemos muito rigorosos não haveria tantas certificações.

1: Essa realidade adequa-se mais ao nível básico ou ao secundário?

2: Em ambos. No básico ele pode ser muito bom a demonstrar certas competências, como TIC ou Linguagem, mas pode não ter um grande nível de inteligência, apesar de poder haver aí alguma correlação. No secundário, ele pode ter dificuldades em algumas competências mas ter uma grande capacidade de reflexão ou de análise.

1: Dizia que os portefólios contam a história de vida dos adultos. Mas nessa história de vida não é evidente nem clara a relação entre a história e o referencial.

2: Não é explícita. Também pode ser incapacidade do avaliador externo, eu sou muito sensível à apresentação gráfica, à forma, não gosto de ver coisas mal formatadas e graficamente pouco bonitas.

1: Mas isso acontece com regularidade?

2: Acontece. Às vezes há muita informação numa páginas, parágrafos longos, etc.

1: Mas no texto eles não explicitam a ligação entre a narrativa e um núcleo gerador?

2: Por exemplo, há várias táticas que podem ser usadas. Um quadro síntese é interessante porque os treina e obriga a pensar na lógica do referencial, é habituar a pensar nas competências. Se incentivarmos este tipo de mecanismos, seria um ganho para o processo apesar de não ser poder reproduzir no referencial. Isto deveria fazer parte das preocupações dos Centros. Nós já temos as reuniões de validação, mas é uma coisa recente.

1: Quão recente?

2: Dois anos, no máximo. E mesmo antes disso eu gostava de saber quem é que era o adulto, qual o percurso. Às vezes há pequenas informações que me são transmitidas pelos técnicos e que são fundamentais para mim, e que às vezes contrariam a minha percepção geral que tenho através apenas do portefólio. Isto é muito importante porque muitos Centros exigem aos avaliadores externos, e dá um certo trabalho, a preencher umas fichas de percepção do avaliador externo. Pedem-me, com base na análise do portefólio, para fazer um mini-relatório em que destaco os aspectos mais relevantes e também um PDP – Plano de Desenvolvimento Pessoal – onde transmito algumas sugestões. Dá muito, muito trabalho.

1: Mas é o avaliador que é responsável pelo PDP?

2: Não, é o técnico de RVCC e os formadores, mas eu dou uma opinião e intervenho aí. Perguntam-me, por exemplo, que percurso poderá percorrer o adulto no futuro.

1: O portefólio não é um instrumento suficiente?

2: Pois, porque ele não é bem construído e não dá para evidenciar certas competências fundamentais para uma análise rigorosa e para dar opinião.

1: E mesmo quando ele é bem construído, o portefólio é instrumento suficiente?

2: A conversa prévia ajuda a perceber algumas características do adulto. O portefólio deve ser entendido como um cartão de visita, não deve conter erros ortográficos, deve ser um documento que reflecta aquilo que o adulto é. Independentemente disso, porque não deixar à parte um dossier pequeno com os documentos em bruto, com os rascunhos, não incluindo no portefólio. Era importante para o avaliador externo ter acesso a documentos, até dos formadores, desde o início do processo, para confrontar com os progressos dos adultos, no fundo, com o percurso.

Coordenador

1: Este CNO está a funcionar desde que ano?

2: Desde que a iniciativa começou, em Dezembro de 2005.

1: No Relatório de Actividades de 2010 há um quadro global que tem os objectivos acumulados, as percentagens. Como isso apenas diz respeito ao ano de 2010, seria possível ter uma noção mais global da actividade?

2: Nós temos esses dados mas, agora aqui, só lhe consigo dizer que temos à volta de 7000 inscrições e 2000 certificações de 2002 a 2011, desde a abertura do centro.

1: A proporção das certificações parciais para as totais é grande?

2: É residual, os parciais são residuais. E existem mais residuais no ensino básico, já que no ensino secundário o número anda a volta de um quarteirão.

1: Ainda baseando-se no Relatório de Actividades, a equipa que está em 2010 é a mesma em 2011?

2: Houve uma diminuição de uma técnica de diagnóstico e encaminhamento. Em termos de formadores, reduziu-se a equipa e a afectação mensal também porque o volume de trabalho também é menor. No nível básico não diria que temos menos formadores porque no último ano e meio houve um aumento dos inscritos no nível básico, ao contrário do secundário. Disso é reflexo a candidatura que foi feita para os próximos 18 meses, em que as metas propostas para o ensino básico representam cerca de 65% da actividade total do Centro. Que era o inverso do que acontecia, por exemplo, em 2010 e 2011.

1: Em 2011 os inscritos totais do Centro foram quantos?

2: Cerca de 300. Em 2011 não existiu muita procura.

1: O vosso documento estrutural é a Carta de Qualidade. Isso quer dizer que um documento como o Manual de Apoio à Operacionalização do Ensino Secundário não é valorizado como um instrumento de apoio ao trabalho?

2: No início do processo, em 2007 e 2008, foi muito importante, os formadores apoiaram-se bastante principalmente por causa dos parâmetros qualitativos que deveríamos ter e também na transformação da linguagem muito técnica em linguagem acessível para o público com que íamos trabalhar. Foi um trabalho que demorou muito tempo, as primeiras tentativas não foram muito bem sucedidas e o Guia de Operacionalização serviu nesse primeiro momento. A Carta de Qualidade é transversal a sua observação e quando temos que criar documentos mais concretos como um cronograma nós temos a Carta ao lado para qualquer um dos níveis nos apoiarmos nos critérios mais quantitativos para nos guiarmos por esse referencial da Qualidade. Apesar de nunca termos tido conhecimento de como é que se chegaram àqueles critérios, tratava-se de uma experiência nova. Em 5 anos não houve alteração nenhuma, não houve nenhuma adaptação.

1: Não há nenhuma novidade na Carta em relação à data da sua elaboração, em 2006?

2: Não há nenhuma nova versão. Aquilo que aconteceu foram várias novas orientações enviadas por email para os directores dos Centros, com base em novas realidades, como os desempregados, por exemplo. Do ponto de vista estrutural mantém-se a mesma versão.

1: E em relação às desistências, qual é o número?

2: Ao longo do tempo, o número de desistências aumentou significativamente quando a ANQ criou uma nova directiva, tal como outras que surgem quando há problemas novos. Os Centros mais antigos, como o nosso, tinham muitas pessoas com o processo em aberto, que transitavam do ano anterior, mas que por qualquer razão não fecharam o percurso. O sistema permitiu que esses processos pudessem ter um fecho informático. Ou seja, se durante um ano não há qualquer actividade com um indivíduo, automaticamente o SIGO transforma essa pessoa como desistente. Isso fez com que em 2010-2011 tivéssemos imensas, centenas de desistências. Acumularam-se processos de anos anteriores porque nunca tinham sido devidamente encerrados administrativamente.

1: Na comparação entre o nível de exigência no básico e o nível de exigência no secundário, há opiniões que sustentam que no nível básico a exigência é menor porque funciona quase como uma acção de formação. Qual é a razão desta perspectiva?

2: O produto do ensino secundário, o portefólio, tem que ser evidente em relação a 44 competências. E isso é muito difícil de realizar em 50 horas de formação. Quanto ao ensino básico, à partida é muito mais fácil perceber e identificar o que é que falta ao adulto para fechar o ciclo. Por exemplo, de um curso de iniciação à informática. E antes da existência dos CNO esses cursos tinham à volta de 25 horas e abordavam exactamente os mesmos conteúdos que estão no referencial do nível básico, que são 16 (4x4 cada unidade). No nível secundário não é assim, precisam de certificar 44 de uma matriz de 88 competências, o que não tem comparação com o nível básico. Por isso é que se pode dizer que o básico recorre de forma mais sistemática à formação. No secundário é impossível porque é impossível detectar em que domínios de referência o sujeito A identifica determinada competência, pode ser diferente do sujeito B, ou do C, e por aí fora. No nível básico, o indivíduo tem apenas que percorrer aquelas 16 competências. E a questão horária é também importante porque no nível secundário são necessárias 50 horas para validar cada unidade e se temos 44 créditos, à partida estaríamos a falar de centenas de horas.

1: Mas deixe-me perceber uma coisa. O referencial da parte escolar de um curso EFA de nível III é igual ao secundário daqui?

2: Sim, é o mesmo, o das 88 competências. Na parte escolar, seja para cursos de dupla certificação, seja de cursos EFA de componente escolar.

1: Então do seu ponto de vista, porque é que diz que não é possível um adulto que saia daqui com certificação parcial se desloque para um desses outros cursos para completar o que lhe falta?

2: Primeiro porque cada um leva o seu “puzzle” incompleto com peças diferentes dos outros indivíduos. Nós conseguimos fazer isso, por exemplo, numa empresa em que ajudámos a encontrar a parceria para ministrar o curso EFA escolar, total, na própria empresa. Ou seja, as competências que ficaram por fazer puderam completar na empresa. Mas muitas das escolas não organizam o horário de forma a potenciar que o adulto consiga acabar. Por exemplo, como se realiza em horário pós-laboral, e cada dia da semana corresponde a uma competência diferente, depende sempre da disponibilidade do adulto em frequentar em dias concretos as sessões que lhe faltam, podendo, assim, demorar quase um ano a completar. Cruzar todas as variáveis é impossível. Os únicos casos em que funcionou, como já disse, foi quando a essa formação se realizava nas empresas. É muito complicado já que a informação das ofertas em tempo real não está disponível nem agregada em lado nenhum. Verdadeira informação não existe porque o que interessa saber é o início da formação e não se está a decorrer.

1: Quando falamos de formações externas ao CNO, parte-se do pressuposto que a própria entidade não pode promover formação?

2: Nós não pode promover cursos EFA escolares. De resto, poderia fazer cursos EFA de dupla certificação, por exemplo, porque os escolares estão restritos às escolas. E é muito complicado dizer às pessoas que vão passar 70 semanas numa escola para concluir o processo, sem datas fixas. Por isso é que temos casos que demoram aqui no CNO 4 anos para concluir o processo. Por exemplo, há um caso de um adulto que vai agora a júri e entrou em Outubro de 2008.

1: Mas esse caso demorou tanto tempo porque razão?

2: Porque o adulto não quis ingressar em nenhum curso EFA.

1: Então como desenvolveu o processo?

2: Com os formadores, e fez dezenas de sessões.

1: E como é que avalia essa situação?

2: Eu acho ótimo porque mostra que há soluções para se concluir o processo para além das que estão previstas. Fê-lo de acordo com as suas possibilidades, mais longo, mas fê-lo. Até porque é muito complicado gerir processos destes, de encontrar novas formações, demoram imenso tempo.

1: Uma outra questão. Se olharmos para a Carta de Qualidade, do ponto de vista do que são as peças-chave do sistema de RVCC, há alguma coisa que façam de forma substancialmente diferente do que está definido?

2: Na prática seguimos muito da normalização do referencial. Mas aquilo que se verifica é que o número de sessões e as percentagens de participação e de envolvimento dos actores não têm adesão à realidade. A verdade é que temos processos mais curtos do que o que está definido na Carta porque as pessoas conseguiram demonstrar as competências em menos tempo do que aquilo que estava previsto. Nós temos uma mais-valia no processo que se prende com o acompanhamento individual no nível secundário. Pela prática concluímos que é um processo que teria melhores resultados, apesar de ser mais demorado é mais eficiente.

1: Estamos a falar em todo o processo?

2: No primeiro cronograma estava previsto apenas na terceira sessão e depois na décima, apesar do profissional de RVCC fazer muito acompanhamento individual mas não ser registado. Nesta altura temos uma percentagem de sessões individuais no nível secundário que vai muito para além do que aquilo que está na Carta porque funciona e é muito necessário, os percursos são muito diferenciados. Esse é o maior desvio em relação ao que está na carta.

1: E relativamente aos suportes mais metodológicos – balanço de competências, narrativa – isso é mais próximo do que está na Carta?

2: Os profissionais mais antigos, como eu, têm uma perspectiva dupla em relação ao balanço de competências e à abordagem autobiográfica. Eu penso que, numa primeira fase, nos primeiros quatro anos de RVCC, existia uma maior aproximação ao balanço de competências. Com a chegada do nível secundário fomos aproximando-nos cada vez mais da abordagem autobiográfica. E não há um processo de nível secundário que não tenha muito de abordagem autobiográfica, mas podem haver vários processos de nível secundário que tenham pouco de balanço de competências. E, no caso do básico, talvez por contágio apesar das equipas serem diferentes, os processos a partir de 2007/ 2008 foram-se aproximando muito deste registo de abordagem autobiográfica. Quase todos eles têm como pano de fundo a história de vida da pessoa, não há um que não tenha essa base mais descritiva.

1: Esse desvio em relação ao balanço de competências no secundário resulta porque a abordagem não é compatível com o referencial?

2: Isso complexifica o processo, nós “não tivemos unhas para tocar essa guitarra”. No último trimestre de 2007, foi a última tentativa nesse sentido, e tudo pareceu muito desligado dos

candidatos. E sentimos necessidade que os adultos se agarrassem a alguma coisa e o fio condutor foi a história de vida. Desviámo-nos muito do balanço e verificação de competências. Há adultos que gostam mais de um processo mais objectivo, não gostam de descrever.

1: No nível secundário o processo está inquinado pelo referencial porque a opção técnica determina tudo o resto?

2: Pois, parece que estamos a trabalhar para um referencial e não para competências.

1: E o referencial é muito complexo?

2: Muito. E parte do princípio que as aprendizagens decorreram ao longo de vários contextos de vida, ao longo do tempo mas tem muita pouca adesão em relação aos contextos de aprendizagem da própria vida, está muito mais ligado a conteúdos muito académicos, muito teóricos. E muito dificilmente algum indivíduo consegue demonstrar competências em todas aquelas competências. E se se cumprisse o referencial só se certificaria 2% dos que foram certificados.

1: E esses dois seriam quem? Que perfil é que teriam?

2: O adulto ideal para este desenho de processo RVCC teria que ser alguém com muita experiência profissional, alguém com uma participação cívica e social muito marcada e ao longo do tempo muito diversificada, alguém com domínio de ferramentas informáticas, alguém com experiências de vida a título pessoal ou profissional que permitissem estar em contacto com falantes de outras línguas. E conheço poucas pessoas que reúnam este perfil. E não devem ser jovens adultos porque o que eles fazem é responder ao caderno de encargos, aproximam-se dos padrões mínimos – e há de reparar que há muitas notas mínimas.

1: Mas na verdade, segundo percebo, a experiência profissional não é requisito para este processo.

2: Não é mas já foi. No início, quase numa lógica preventiva, tinham que ter 3 anos de experiência profissional, o que não é suficiente no meu entender.

1: Mas a alternativa era um referencial escolar mais próximo daquilo que é o sistema formal?

2: A minha opinião é radical: não deveria haver processo RVCC de nível secundário. Porque se queremos capacitar as pessoas para elas aderirem a esta aprendizagem ao longo da vida, não é validar os seus conhecimentos para o secundário, é tentar investir nas pessoas que estão nas margens, que nem o básico têm. Já para não falar nos analfabetos. No mínimo, daria robustez a este processo e às metodologias, não seria apenas com o portefólio. Por isso, poderia haver a certificação para o nível secundário mas com uma

metodologia muito mais diversificada e jogando com a profissional porque não faz sentido fazer exclusivamente escolar.

1: Falando do relatório de auto-avaliação. Como é que chegam àquele produto? É escrito por vocês? É interno?

2: Portanto, a ANQ informou os Centros que seria importante haver um esforço de auto-avaliação, ou adoptando a CAF – preferencial – ou outra metodologia qualquer de diagnóstico organizacional. Isto em 2009, assistimos a uma formação na Universidade Católica e foi criada uma equipa composta por 3 pessoas, numa primeira fase. A primeira coisa que fizemos foi explicar a todos os elementos que seriam abrangidos por esta auto-avaliação os critérios e os subcritérios da avaliação do CNO. Depois foi dado a cada um de nós um prazo para fazer a sua auto-avaliação e fizemos por escrito, individualmente. Devolveram-se essas avaliações à equipa dinamizadora que produziu um único relatório e estivemos todos – excepto os formadores - dois dias fechados numa sala a pontuar cada critério e subcritério. E foi giro verificar que muitos de nós não conhecíamos o enquadramento do CNO na organização, não sabiam o que outros faziam em caso de ausência. E esse processo permitiu um melhor conhecimento entre todos e isso resultou no relatório de auto-avaliação que foi entregue ao consultor.

1: E qual é o papel do consultor?

2: Ele tinha uma função de prestar esclarecimentos em relação a dúvidas que tivéssemos em determinados critérios, fazíamos umas reuniões.

1: Essencialmente, isso é um produto vosso, de reflexão interna.

2: Exacto, que foi carregado numa plataforma tal como o plano de acções de melhoria. Este serviu para que todos nos implicarmos na mudança e durante algum tempo isso funcionou.

1: Qual foi o período desse processo?

2: Foi longo, transitou em 2010, tínhamos um conjunto de actividades de planos de acção de melhoria, com responsáveis, com orçamentos, com prazos, e íamos fazendo nas reuniões de trabalho de equipa quinzenais um ponto de situação. Isso acabou porque algumas melhorias tinham um prazo previsto e outras são mais continuados.

1: Mas há também um relatório para 2011 e 2012?

2: Não se fez.

1: E qual é a razão? Porque estava, na altura enquadrado na avaliação externa da INO?

2: Exacto, não demos continuidade porque estava enquadrada nessa avaliação, aquilo era mais uma variável dessa macro avaliação. Não sei adiantar mais razões para ter sido abandonada porque ela é muito útil, por exemplo, nas questão de gestão – sempre que se ia a uma conferência, tínhamos que ler textos que eram colocados num repositório geral.

Foram novidades naquela altura e as pessoas ficam motivadas. E também a questão da avaliação de desempenho, que foi levantada nesse processo. As pessoas sentem necessidade de serem avaliadas, de terem um *feedback*, de partilhar. Esta auto-avaliação, não sendo elaborada sob a capa da CAF, foi feita também quando tivemos que renovar a acreditação como entidade formadora. Só que aí não foi tão participada, é uma equipa mais diminuta.

1: Há alguma coisa, alguma dimensão que me queira transmitir e que não foi falada, principalmente tendo em conta que é o coordenador?

2: Aquilo que disse há pouco, mantenho: este processo deveria ser repensado e nele deveriam ser incorporadas outras formas de validação de competências. Se isso fosse feito eu não achava de todo errado que pudesse haver a possibilidade de existência do processo RVCC para adultos no secundário, aliado a algum tipo de certificação profissional. A massificação produziu os efeitos que nós vemos, é necessário dar robustez ao processo.

Apêndice B. Entrevistas às adultas participantes

Adulta Participante/ AP 1

1: Qual foi a sua motivação para a inscrição no CNO?

2: Quando me surgiu esta oportunidade, nem reflecti muito. E como eu não acabei o 12^a ano e o mercado de trabalho está péssimo, independentemente de eu ser ou não funcionária pública, nunca o nosso posto está assegurado.

1: Como é que tomou conhecimento desta iniciativa?

2: Foi aqui (na organização onde trabalha), através do centro de formação que nos informaram dessas oportunidades.

1: Quando é que começou?

2: Há três anos só que fui fazendo conforme tinha disponibilidade. Fui fazendo os trabalhos devagarinho até concluir.

1: Quando teve o primeiro contacto no CNO, percebeu qual teria que ser o seu trabalho? Com que impressão ficou?

2: Sim, percebi. Se bem que no desenvolvimento do portefólio eu tive algumas dificuldades porque, a dado momento, achava que já tinha falado de determinadas coisas porque há áreas que estão interligadas. Eu teria preferido que nos dessem matéria para estudar e depois fazerem perguntas. Para a sessão de júri eu até me preparei para perguntas. Mas em relação ao portefólio, acabou por ser muito vantajoso porque me obrigou a pesquisar coisas que nem sabia que existiam. Por exemplo, descobri coisas sobre a minha área de residência que não sabia.

1: Como é que lidou com áreas que estão definidas no referencial? Quais foram as mais simples, as mais complexas?

2: A parte tecnológica foi muito mais difícil do que as outras porque eu não estava muito habituada a lidar com computadores, por exemplo. Tive que recorrer à Internet para saber mais coisas sobre alguns temas.

1: Portanto, o seu processo demorou três anos. Mas teve uma fase em que trabalhou mais intensamente ou foi sempre trabalhando?

2: Quase tudo foi regular, conforme a minha disponibilidade porque tinha que tratar da minha mãe e não tinha como fazer tudo ao mesmo tempo.

1: Trabalhou com o Dr. X e com os formadores, certo?

2: Com o Dr. X não fiz trabalho, foi apenas um contacto. Eu não conseguia ir às aulas, por causa do trabalho, e isso até pode ter causado maiores dificuldades. O Dr. X ajudou-me muito neste processo.

1: Acabou por ter pouco contacto com os formadores?

2: Pois, foi apenas nas primeiras sessões. Depois foi através de e-mail.

1: Mas nesse trabalho que foi fazendo por si o que é que foi mais difícil fazer? Era difícil compreender o que lhe era pedido?

2: Não, eu entendia as coisas que eram pedidas. Mas como eram áreas que estavam muito interligadas, eu pensava que estava a repetir-me e isso foi mais complicado distinguir.

Referencial

1: Mas tinha ideia do que é que estava em cada um dos grupos do referencial e do que é que tinha que responder? Ou ia fazendo o trabalho e os formadores iam dizendo se estava próximo ou não do que era pretendido?

2: Eles logo no início explicaram o que queriam dizer esses grupos e durante o trabalho iam dando pistas sobre o que era necessário.

1: Mas deram-lhe algum documento sobre essas informações de cada um dos grupos ou estava apenas na sua cabeça?

2: Eu acho que no início deram-nos um documento sobre a matéria que deveria ser explorada e com exemplos.

1: Teve acesso a algum portefólio de início?

2: Não, nunca vi nenhum.

1: Portanto, foi construindo em torno do que era a sua ideia de portefólio.

2: Sim, exactamente.

1: Voltando à sessão de júri, como é que viu esta sessão no processo que desenvolveu?

2: Eu penso que foi uma espécie de exame ao que processo que desenvolvemos.

1: E como é que viu o papel do avaliador externo? O que é que esperava?

2: Eu até pensei que ele nos ia pressionar, puxar muito por nós porque eu conhecia e estava à vontade com os outros formadores.

1: Tinha o receio que ele pudesse fazer perguntas sobre o conteúdo do seu portefólio?

2: Tive sim. Como o portefólio tinha muitas páginas, cerca de 500 páginas sem ser frente e verso.

1: E o que é que desenvolveu mais no seu portefólio?

2: Um pouco de tudo.

1: Quantos créditos certificou no seu caso, tem ideia?

2: Penso que foram 48.

1: E se tivesse tido tempo, teria desenvolvido mais créditos?

2: Eu acho que já escrevi bastante, penso que era suficiente.

1: Gosta de escrever? Fez com gosto o portefólio?

2: Sim, gosto e fiz com prazer o portefólio.

1: O que é que sua família diz do seu livro?

2: O meu marido achou muito giro, a minha filha gosta muito de ler o que escrevi. É através destas pequenas coisas que passamos mensagens aos nossos filhos.

1: Ao longo do processo sentiu alguma necessidade de apoio?

2: Sou muito directa, normalmente. Quando tinha alguma dúvida, perguntava sempre. E houve momentos em que pedia à minha filha para verificar se a pontuação estava correcta, por exemplo.

1: E da parte da organização no CNO, haveria alguma coisa que podiam ter feito de uma forma diferente?

2: Sinceramente, não. No meu caso senti-me apoiada, deram-me sempre resposta e foram sempre acessíveis.

1: O que acha do programa Novas Oportunidades?

2: Está a dar oportunidade a muita gente. Eu, se pudesse, continuava e tentava fazer um curso superior.

1: O que é que gostava de seguir?

2: A área da saúde porque trabalho perto e sempre foi o que mais gostei, apoiar os doentes.

1: Só para terminar: o que é poderia ser melhorado, de forma geral, no processo Novas Oportunidades?

2: Penso que o Estado poderia dar uma nova face ao que nós fazemos aqui e dar mais oportunidades laborais às pessoas que se esforçaram neste projecto.

1: E do ponto de vista da realização do portefólio, haverá alguma coisa que possa ser melhorada?

2: No meu caso, penso que poderia ter sido dado mais tempo porque eu escrevia quase sempre durante a noite e ficava bastantes horas seguidas, às vezes perdia a noção das horas.

1: Foi, de alguma forma, um processo terapêutico?

2: Foi, foi. Era uma forma de esquecer os problemas diários.

Adulta Participante/ AP 2

1: Qual é o balanço que faz do processo que executou aqui no CNO?

2: Muito positivo, muito bom.

1: E quais são as razões?

2: Gostei muito das formadoras, muito simpáticas, sempre prontas a ajudar, com um acompanhamento muito próximo. E eu que vim de outro CNO posso dizer que não tem nada a ver.

1: Por que é que fez a transferência?

2: Porque andavam a atrasar, e depois de um ano à espera decidi mudar. E aqui foi rápido.

1: Quando é que começou o processo?

2: Comecei no ano passado, em Maio. Em Setembro já tinha tudo pronto mas fiquei doente e fui obrigada a parar. Eu validei as competências todas à segunda vez, validei tudo. Fiz mais de 80 créditos.

1: Mas isso não é muito habitual.

2: Pois, mas eu tentei fazer tudo. E acho que faltaram dois créditos.

1: Mas quantos é que fez no outro CNO?

2: Nem cheguei a começar.

1: E como é que chegou aqui a este?

2: Por colegas de trabalho.

1: Então quando é que começou aqui?

2: Penso que foi em Maio de 2011. E termino em Maio de 2012.

1: No outro CNO já tinha compreendido como é que se desenrola o processo?

2: Já, fizeram as reuniões.

1: E com que ideia ficou?

2: Que seria fácil, mais fácil do que o que foi. Fiquei com a ideia que era contar a história da nossa vida mas depois percebi que havia muito trabalho no meio que tem que se encaixar na narrativa.

1: Na altura não compreendeu isso?

2: Não. Na altura não percebi que teria de encaixar os trabalhos na história de vida.

1: E quando é que compreendeu?

2: Aqui, neste CNO. Não posso dizer que foi muito fácil, porque tive que pedir ajuda nalgumas coisas.

1: Em que áreas teve mais dificuldades?

2: Não tinha muita experiência no computador e aprendi. Mas também o português, a escrita.

1: Quantas páginas tem o seu portefólio?

2: Tem 100.

1: Mas o seu problema com o português era porque dava erros ou por não gostar muito de escrever?

2: Foram os erros. Eu nasci em Moçambique e depois fui viver para a Venezuela e por isso eu misturo muito o português com o castelhano.

1: Mas gosta de escrever?

2: Gosto, gostei de escrever.

1: E outras dificuldades que teve ao longo do processo?

2: Alguns trabalhos que pediram, que eu não tinha conhecimentos.

1: Quer dar um exemplo?

2: Houve um trabalho sobre computadores, que eu agora não me recordo o nome, em que eu não sabia e perguntei a muita gente e também não me souberam ajudar. Tive que ir à Internet e, apesar das explicações não serem muito fáceis, lá consegui fazer o trabalho.

1: Relativamente às três áreas temáticas que teve de trabalhar – Cidadania, Ciência e Tecnologia e Língua e Comunicação – como é que as trabalhou?

2: As partes técnicas, das ciências é que me deram mais trabalho.

1: E como é que resolveu essas dificuldades?

2: Através do computador. Fiz pesquisas e também pedi ajuda ao filho.

1: Foi difícil compreender o que lhe pediam do referencial?

2: Não. Por acaso as professoras explicaram muito bem, tivemos muitas aulas e houve muito acompanhamento. Foi tudo muito bem explicado.

1: Em relação à história de vida: disse-me que ia integrando os trabalhos na sua narrativa. Como é que os formadores a orientavam nesse processo?

2: Eles iam dando algumas dicas, para puxar uns temas ou outros dependendo da nossa história.

1: Fez alguma formação complementar?

2: Não.

1: Há muito trabalho de casa?

2: Sim, muito. Normalmente davam, por semana, quatro trabalhos.

1: Ia sempre fazendo?

2: Quem, como eu, vier todas as semanas e fizer tudo aquilo que eles pedirem e não deixar arrastar o trabalho, faz o processo direitinho.

1: Quanto tempo é que investia por semana?

2: Eu como trabalho de noite, dedicava esse tempo para o trabalho. Em vez de estar a ver um filme ou a ler uma revista, passava o meu tempo a escrever. Muita gente não tem esta oportunidade.

1: Qual foi a apreciação que a equipa aqui do CNO fez dos seus trabalhos?

2: Foi boa, eu vinha sempre com medo mas eles gostavam sempre.

- 1: Portanto, não teve dificuldade em fazer a creditação?
- 2: Pois, não deixei arrastar nada. Apontava tudo o que as professoras diziam, para ter depois ideias, nem que não fossem ideias para mim.
- 1: Portanto, nunca teve trabalhos que fossem desadequados ao que era pedido.
- 2: Não, alguns estavam incompletos, faltava qualquer coisa, ou às vezes tinha texto a mais.
- 1: E foi fazendo os créditos autonomamente para cada temática?
- 2: Sim, se numa semana tínhamos Cidadania eu ia fazendo esses créditos. Depois ia integrando na história de vida.
- 1: E na área que teve mais dificuldades?
- 2: Na área de Ciência e Tecnologia tínhamos que falar de frigoríficos, energia e essas coisas que uma pessoa não está muito a par. Mas pesquisei e consegui.
- 1: Entretanto, está numa fase de finalização do portefólio. Está pronto?
- 2: Está totalmente fechado, já o entreguei.
- 1: E em relação à sessão?
- 2: Já tenho o *powerpoint*, vou fazer mais relacionado com a minha área de trabalho.
- 1: O que é que espera dessa sessão?
- 2: Estou um pouco nervosa. Eu falo pelos cotovelos mas estou nervosa.
- 1: Quantas colegas vêm a essa sessão?
- 2: Acho que somos sete, e pode vir gente de fora existir. Por isso é que estou nervosa.
- 1: Já teve oportunidade de assistir a alguma?
- 2: Já, e acho que deve ser muito stressante estar ali a falar para aquelas pessoas todas. É por estar muita gente a assistir.
- 1: Tem algum receio em particular?
- 2: Não, é mesmo o falar em público. Se fosse para uma pessoa só, só o júri, por exemplo, não tinha problema nenhum.
- 1: E do ponto de vista da avaliação?
- 2: Não tenho problema até porque já estamos validados, é só mesmo uma questão burocrática agora.
- 1: Em relação ao grupo das pessoas com quem trabalhou, o seu caso é o que tem mais competências validadas?
- 2: Eu penso que sim. Eu nem fui à terceira entrega, logo na segunda entrega foi tudo validado.
- 1: Por que é que acha que no seu caso não precisou dessa terceira entrega e por que é que tem o maior número de créditos?
- 2: Porque nunca deixei nada para trás, enquanto alguns colegas iam deixando.

- 1: O ritmo era muito acelerado e teve a vantagem de poder trabalhar durante a semana?
- 2: Exacto, trabalhava no mínimo duas noites por semana, 16 horas por semana. E mesmo em casa eu trabalhava muito, parecia vício, eu ganhei mesmo gosto por isto.
- 1: Quando é que começou exactamente a escrever o portefólio?
- 2: Foi em Maio de 2011 e terminei em Setembro de 2011. Como estive doente, agora venho encerrar o processo com a sessão.
- 1: Quando diz que ganhou gosto, o que é lhe agradou mais no processo?
- 2: Foram as pesquisas, porque aprendi muita coisa que nem fazia nada. Gostei muito que até queria ir para a Faculdade.
- 1: E então?
- 2: Tiraram-me as ideias. Eu gostava de tirar farmácia, porque percebo bastante e gosto, tive que lidar muito com isso. Mas no curso é necessário saber muito de química, por exemplo, e também, com a minha idade, x anos, não tenho muito futuro. Se soubesse que ia investir dinheiro e trouxesse retorno, talvez valesse a pena.
- 1: Mas não pensa noutro tipo de curso?
- 2: Queria fazer um curso de inglês, eu fiquei a gostar de estudar outra vez. Na altura, quando devia ter estudado, não o fiz. Mas também não é fácil, os meus horários são complicados. E tenho a minha mãe doente que precisa de acompanhamento, o que me vale é o meu filho. Mas voltar à escola é complicado.
- 1: Sentiu-se na escola aqui?
- 2: Sim, eu dizia sempre “vou para a escolinha”. Gostei imenso de voltar a estudar.
- 1: O cruzamento das matérias com a sua experiência profissional levantou algum tipo de problemas?
- 2: Foi fácil, mesmo nas trocas de turnos com colegas de trabalho.
- 1: Olhando para todo o processo, para todas as componentes – a história de vida, os créditos, os trabalhos que fez aqui, as sessões – e para a forma como está tudo organizado, tem alguma sugestão para que o processo seja melhorado, na perspectiva dos adultos?
- 2: Como eu me desenrascava no computador, não tive problemas. Mas há pessoas que não dominam o uso do computador e acho que precisam de mais ajuda. Acho que deviam dar um curso básico de informática.
- 1: Porque o computador é fundamental.
- 2: Exacto, quer para escrever a história de vida, quer para pesquisar. Para pessoas de sessenta anos é complicado, por exemplo.
- 1: E outros aspectos que considere que possam ser melhorados?

2: Eu acho que foi tudo positivo. Para as pessoas que têm dificuldades com o computador é que deve ser um entrave.

1: Algum comentário final que queira fazer?

2: Foi uma experiência que gostei muito e que não é tão fácil como as pessoas julgam, muitas vezes ouço comentários que sugerem que isto é tudo muito fácil mas não é, dá muito trabalho.